

Skolens organisering – ivaretar den de behov tunghørte elever har?

En kvalitativ studie i grunnskolen

Masteroppgave PED 4390, allmenn studieretning

Hanne Rying Merkesvik



Høsten 2006

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

**SKOLENS ORGANISERING - IVARETAR DEN DE
BEHOV TUNGHØRTE ELEVER HAR?**

En kvalitativ studie i grunnskolen

AV:

Hanne RYING MERKESVIK

EKSAMEN:

**Masteroppgave i Pedagogikk, allmenn studieretning,
PED 4390**

SEMESTER:

Høsten 2006

STIKKORD:

Spesialpedagogikk

Organisering i skolen

Tilpasset opplæring

Problemområde:

Bakgrunnen for at jeg i denne studien ønsker å se nærmere på organisering i grunnskolen der det er tunghørte elever, er indikasjoner jeg har fått på at tunghørte elever har vanskelige læringsforhold. Oppgavens problemstilling er identisk med oppgavens tittel: **Skolens organisering – ivaretar den de behov tunghørte elever har?**

Hensikten med studien er å øke kunnskapen omkring tunghørte elevers opplæringssituasjon. Det er videre et håp om at studien kan bidra til økt bevissthet om behov tunghørte elever har for å få tilpasset sin opplæring.

Teori:

Min studie beskrives med bakgrunn i sosiokulturell teori. Jeg legger til grunn at læring formidles gjennom bruk av verktøy i et samspill mellom individer og i et fellesskap. Den tunghørte elevens mulighet for deltakelse i kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner utgjør et viktig perspektiv i denne oppgaven. Tunghørte elevers spesielle behov for tilrettelagt opplæring beskrives. Med bakgrunn i skolepolitiske intensjoner og pedagogiske utfordringer omkring ivaretagelse av tunghørte elevers behov, blir følgende underproblemstilling utledet:

Hvordan organiserer skolen opplæringen for å ivareta spesielle behov hos tunghørte elever, og hvilke suksessfaktorer synes å være viktige når tunghørte elever deltar i kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner?

Metode:

Studien av organiseringen i grunnskolen er foretatt ved en eksplorerende framgangsmåte der forskningsstrategien er fire case-studier i ulike barneskoler og kommuner i et fylke. Metoder for datainnsamling er gjennomført ved observasjon av kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner, intervju av lærere og elever, dokumentgjennomgang og bruk av feltnotat. Data i form av tykke beskrivelser, utgjør grunnlaget for analysene som er foretatt i studiet. Analysearbeidet utvikler tre kategorier som blir utgangspunkt for resultatene i undersøkelsen. Kategoriene er; beskrivelse av informasjonen om hørselsproblemet, beskrivelse av kontekstens betydning for organiseringen og analyse av strukturelle faktorer i kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner.

Resultater:

En viktig suksessfaktor for god organisering som ivaretar tunghørte elevers behov, er at lærere har kompetanse om den tunghørte elevens hørselsnedsettelse og derigjennom forstår hvorfor teknisk og pedagogisk tilrettelegging er viktig for elevens læringsutbytte. Resultat fra denne undersøkelsen viser at det ved tre av de fire skolene mangler nødvendig kunnskap

om den tunghørte elevens hørselsnedsettelse. Det synes også å mangle rutiner for overføring av kunnskap om den tunghørte eleven internt i personalet ved skolene, og det er i de fleste tilfeller de tunghørte elevene selv som må forsøke å tilpasse seg omgivelsene.

Hovedkonklusjonen fra undersøkelsen, indikerer at organiseringen i tre av de fire skolene i liten grad ivaretar relasjonelle forhold som er viktige for at tunghørte elever skal kunne delta i kommunikasjon og samhandling på lik linje med normalhørende elever.

Med bakgrunn i resultatene mener jeg det er viktig å rette fokus mot informasjonsrutiner i skolene og mellom skolene og statlig spesialpedagogisk støttesystem / audiopedagogisk tjeneste. Det vil også være grunn til å vurdere kvaliteten på den hørselsfaglige veiledning som gis til skolene, slik at tunghørte elever oppnår en best mulig tilpasset opplæring.

Forord

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, professor Arnfinn M. Vonen, som har ledet meg gjennom prosessen og bidratt med konstruktiv støtte og motstand underveis i arbeidet. Jeg har lært mye.

Jeg vil også takke kolleger og ledelse ved Nedre Gausen kompetansesenter som har lagt til rette for meg slik at jeg har kunnet gjennomføre studiet ved siden av jobb. En takk også til audiopedagogtjenesten som har bistått med hjelp til å trekke utvalget mitt.

Mine informanter, både elever og lærere, har gjort det mulig for meg å foreta undersøkelsene. Uten dere hadde ikke dette gått, og jeg er takknemlig for at dere stilte opp og lot meg få låne av deres tid.

Til sist vil jeg takke familien min som med tålmodighet og forståelse, alltid støtter meg som “aldri” blir ferdig med å studere.

Ringshaug 23.10.2006

Hanne R. Merkesvik

Innhold

Forord.....	v
Innhold	vi
1. INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven	1
1.2 Organisering av oppgaven.....	3
2. BEGREPSAVKLARINGER.....	5
2.1 Funksjonshemming.....	5
2.2 Hørselshemmede	5
2.2.1 Døv.....	5
2.2.2 Tunghørt	6
2.3 Forsterkerutstyr	8
2.3.1 Høreapparat:	8
2.3.2 FM-anlegg	9
2.3.3 Høytalere	9
2.4 Oppsummering	10
3. SKOLEPOLITISKE INTENSJONER.....	11
3.1 L06 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående opplæring)	11
3.2 St.meld. nr 30 (2003-2004) “Kultur for læring”	12
3.3 Opplæringslova (oppl.l).....	12
3.4 KUF (2000) “Å høre eller ikke høre”	14
3.5 St.meld. 14 (2003-2004) ”Om opplæringstilbud for hørselshemma”	15
3.6 Innovasjon	15
3.7 Tilpasset opplæring - ordinær undervisning - spesialundervisning	17
3.8 Oppsummering	17
4. PEDAGOGISKE UTFORDRINGER	18
4.1 Konsekvenser av hørselstap	18
4.2 Tiltak	19
4.3 Forutsetninger.....	21
4.4 Audiopedagogisk forskning i skolen.....	22
4.5 Oppsummering	26
5. TEORETISK REFERANSERAMME	28
5.1 Vitenskapsteori	28
5.2 Sosiokulturell teori	28

5.2.1	<i>Verktøy</i>	29
5.2.2	<i>Mediering</i>	31
5.2.3	<i>Situert læring</i>	31
5.2.4	<i>Aktivitetssystemet</i>	31
5.2.5	<i>Kommunikasjon</i>	33
5.3	Oppsummering	34
6.	PROBLEMSTILLING	36
6.1	Formål.....	37
7.	METODE	38
7.1	Innledning.....	38
7.2	Metodiske betraktninger	39
7.3	Case-studier	39
7.3.1	<i>Observasjon</i>	40
7.3.2	<i>Feltnotat</i>	41
7.3.3	<i>Forskningsintervju</i>	42
7.3.4	<i>Dokumentopplysninger, loggbok</i>	43
7.4	Fortolkning	44
7.5	Kriterier for utvalg.....	44
7.5.1	<i>Utvalget</i>	45
7.5.2	<i>Tilgang til feltet</i>	46
7.6	Pilotundersøkelsen.....	47
7.7	Datainnsamlingen	48
8.	VALIDITET	49
8.1	Validitet	49
8.1.1	<i>Troverdighet</i>	49
8.1.2	<i>Overførbarhet</i>	50
8.1.3	<i>Pålitelighet</i>	51
8.1.4	<i>Bekreftbarhet</i>	52
8.1.5	<i>Etiske spørsmål</i>	52
9.	ANALYSE	54
9.1	Analyseverktøy.....	54
9.2	Analyseprosess	55
9.3	Caseundersøkelsene.....	58
9.4	Presentasjon av mine case	59
9.4.1	<i>Skole A:</i>	59
9.4.2	<i>Skole B</i>	61
9.4.3	<i>Skole D</i>	63
9.4.4	<i>Skole E</i>	65
10.	RESULTATER	67
10.1	Informasjon om hørselsproblemet	67
10.1.1	<i>Oppsummering, informasjon om hørselsproblemet</i>	69

10.1.2	<i>Drøfting, informasjon om hørselsproblemet.....</i>	70
10.2	Kontekstens betydning for organiseringen.....	71
10.2.1	<i>Oppsummering, kontekstens betydning for organiseringen.....</i>	74
10.2.2	<i>Drøfting, kontekstens betydning for organiseringen.....</i>	75
10.2.3	<i>Drøfting, kontekstens betydning for ivaretagelse av tunghørt elev.....</i>	77
10.3	Suksessfaktorer for deltakelse	79
10.3.1	<i>Skole A struktur i undervisningen</i>	80
10.3.2	<i>Skole B struktur i undervisningen</i>	83
10.3.3	<i>Skole D struktur i undervisningen.....</i>	87
10.3.4	<i>Skole E struktur i undervisningen</i>	89
10.3.5	<i>Oppsummering, suksessfaktorer for deltakelse:</i>	91
11.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	94
11.1	Refleksjoner, veien videre	95
	Kildeliste.....	98
12.	VEDLEGG	104

1. INNLEDNING

Med erfaring som klasselærer og sosiallærer i grunnskolen har jeg alltid vært opptatt av at skolen skal organisere for en opplæring som tar hensyn til den enkelte elevs forutsetninger for læring på best mulig måte. Organisering i skolen har i en tid vært gjenstand for debatt i media, i skolemiljøer og i forskningsmiljøer. Reform 97 ga rom for fleksible løsninger for organisering, og flere forsøks- og utviklingstiltak ble i denne forbindelse initiert. I 2003 ble opplæringslovens § 8-2 ble vedtatt, og skolene ble gitt større handlingsrom når det gjaldt å organisere opplæringen. Flere skoler har foretatt endringer i organiseringen av opplæringen, og den tradisjonelle klasseromsorganiseringen er ved flere skoler byttet ut med ulike gruppeorganiseringer basert på mange eller få elever fordelt i ulike rom. Synspunkter om organisering har som følge av dette igjen blomstret opp i den offentlige debatt.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven

De siste tre år har jeg arbeidet som konsulent ved Nedre gausen kompetansesenter for hørselshemmede. Jeg ønsket derfor å skrive masteroppgave med tema som fokuserte på organisering i skolen med vekt på tilrettelegging som ivaretar de spesielle behov tunghørte elever har for sin tilpassede opplæring. Samtidig er temaet om tilrettelegging i skolen for hørselshemmede elever et viktig felt innenfor kompetansesenterets satsingsområder og jeg fant det derfor nyttig for egen utvikling og læring å fordype meg i temaet.

En av mine arbeidsoppgaver er å arrangere kurs for tunghørte grunnskoleelever og foreldre, og gjennom kursene får jeg således kontakt med mange tunghørte elever og deres foreldre. Ulike spørsmål og utfordringer omkring den enkelte tunghørte elevs spesielle behov for tilrettelegging i skolesituasjonen, er ett av temaene på kursene.

Audiopedagogisk tjeneste, enten den er tilknyttet fylkene eller Statped (Det statlige spesialpedagogisk støttesystem), skal blant annet gi veiledning omkring hørselsrelevante temaer, derav tilrettelegging for tilpasset opplæring, til de enkelte skoler.

Jeg har derfor undret meg når tunghørte elever og foreldre eller fagfolk forteller om opplæringssituasjoner i skoler som oppleves å ikke fungere tilfredsstillende med hensyn til å

ivareta den tunghørte elevens behov. Mange av de jeg kommer i kontakt med, beskriver situasjoner med dårlige tilrettelagte undervisningsforhold i skolen og om hørselstekniske hjelpemidler som ikke fungerer slik de skal. Men samtidig hører jeg også om eksempler fra skoler som, i følge elever, foreldre eller fagfolk, organiserer opplæringen på en tilfredsstillende måte for tunghørte elever.

I undersøkelser Riksrevisjonen (2006:58) har gjort av opplæringen i grunnskolen, vises det til at det er vesentlige forskjeller i ressursituasjonen i grunnskolen. Det framkommer av samme undersøkelse at det i grunnskolen er mangler ved flere sentrale forutsetninger for å gi et forsvarlig opplæringstilbud. Med forsvarlig opplæringstilbud menes at undervisningen er utformet slik at alle elever får et tilfredsstillende utbytte i tråd med opplæringslovens bestemmelser.

Informasjonen har gjort meg nysgjerrig på hvordan organiseringen er i de skoler som har tunghørte elever. Organisering i skolen omfatter mange forhold, og synspunkter og meninger om hvilken organisering som er best, er som nevnt mange og avhengig av ”øynene som ser”. Jeg har forsøkt å finne fram til nyere norsk forskning eller undersøkelser omkring hvordan organiseringen gjennomføres ved grunnskoler som har tunghørte elever, men har ikke funnet dette. Det er likeledes lite litteratur om dette temaet mer generelt. Heller ikke Statistisk sentralbyrå eller Utdanningsdirektoratet kan vise til statistikk eller undersøkelser når det gjelder hvor mange skoler som nå organiserer opplæringen utfra endrede betingelser som opl.l. § 8-2 gir rom for, eller hvilke skoler som synes å lykkes best i å tilpasse opplæringen for tunghørte elever. Riksrevisjonen sier dette under bemerkninger i sin rapport: ”

Riksrevisjonens undersøkelser viser nettopp at det mangler informasjon om viktige forhold som påvirker elevenes læringssituasjon, som organisering av undervisningen og fordeling av ressursene” (Riksrevisjonen, 2006:12).

I forskningssammenheng er det foreslått å rette fokus mot de miljø der tunghørte elever er for å kunne utvikle mer teori om praksisfeltet.

”Vi trenger forskning som har som mål å utvikle empirisk baserte kunnskaper og begreper om hvordan teknologi og andre kulturelle redskaper utnyttes i undervisningen av hørselshemmede barn og unge under endrede betingelser [...] Forskning på læring og undervisning av hørselshemmede barn må følgelig i større grad vende oppmerksomheten mot *barna i et læringsmiljø*, og blant annet se på hva som karakteriserer dette med tanke på interaksjon og deltakelse.”(Hjulstad, O. m.fl. 2002:76, 77).

Jeg finner det derfor interessant å kunne beskrive hvordan organiseringen er i skoler som har tunghørte elever. For å få best mulig kunnskap om hvordan organiseringen ivaretar tunghørte elevers behov, ønsker jeg å undersøke ute i skolene ved å observere forholdene og samtidig høre hvordan lærere og tunghørte elever opplever den praksis som er omkring organisering. Ved hjelp av en slik eksplorerende (utforskende) fremgangsmåte håper jeg å kunne finne empiri om skolenes organisering i forhold til behov tunghørte elever har. Jeg ønsker også å identifisere eventuelle suksessfaktorer som synes å ligge til grunn ved en god opplæringsituasjon for tunghørte elever.

1.2 Organisering av oppgaven

Oppgaven er delt inn i 11 kapitler som presenteres kortfattet under.

Etter dette første innledende kapitlet, presenterer jeg i kapittel 2 definisjoner av sentrale begreper innenfor temaet.

I kapittel 3 redegjør jeg for dokumenter, som inneholder politiske intensjoner og forventninger når det gjelder endringer og reformer i skolen. Disse dokumenter refereres det til i forbindelse med drøftinger jeg gjør senere i oppgaven. Med bakgrunn i dokumentene og de endringer disse signaliserer i skolen, beskriver jeg også innovasjonsarbeid i skolen som en viktig del av skolens forutsetning for å klare å imøtekomme nye forventninger og krav.

I kapittel 4 redegjør jeg for en del av de konsekvenser nedsatt hørsel har og hvilke tiltak og forutsetninger som er viktige å være klar over og ta hensyn til når skolen skal tilrettelegge for opplæring som ivaretar tunghørte elevers behov. Jeg presenterer også annen forskning og undersøkelser som er gjort rundt hørselshemmede elever og som jeg vil benytte som referanse i drøftinger jeg foretar senere.

Kapittel 5 er en teoretisk referanseramme der jeg omtaler sosiokulturell teori. Jeg refererer til Vygotskijs ideer om kunnskapstilegning og hans fokus på sosial samhandling, det situerte perspektivet og læringskonteksten. Jeg viser også til Säljö (2001) og Dyshe (2001) når jeg omtaler teorien. Videre har jeg beskrevet deltakelse innefor et relasjonelt perspektiv og jeg redegjør kort for kommunikasjon der språket utgjør et spesielt viktig verktøy innenfor sosiokulturell teori. I denne forbindelse er også dialogbegrepet omtalt. Jeg presenterer i dette

kapittel også Aktivitetssystemet og benytter dette som grunnlag for datainnssamling og analyser senere i oppgaven.

I kapittel 6 presenterer jeg problemstilling og formålet med oppgaven.

Kapittel 7 er metodekapittelet. Jeg redegjør for forskningsdesign /strategi og presenterer i denne forbindelse hovedtrekkene i case-studier. Jeg presenterer også de ulike datametoder jeg har benyttet og gir videre en beskrivelse av pilotundersøkelsen jeg foretok. Kapittelet omhandler også utvalg, utvalgskriterier og hvordan jeg fikk tilgang til forskningsfeltet.

I kapittel 8 drøfter jeg validiteten utfra kriteriene; troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet. (Lincoln og Guba 1985). Jeg drøfter også etiske sider ved mitt forskningsarbeid.

I kapittel 9 beskriver jeg analyseverktøy som er benyttet og gir også en beskrivelse av analyseprosessen og hvordan jeg kom frem til kategorier som utgjorde grunnlaget for oppgavens resultater. Jeg presenterer også de fire casene i dette kapittel.

Kapittel 10 er resultatkapittelet. Jeg presenterer de mest sentrale funn fra undersøkelsen. Funnene er relatert til de nevnte kategorier i kap 9, og deles inn i følgende underkapitler: 10.1 Informasjon om hørselsproblemet, 10.2 Kontekstens betydning for organiseringen og 10.3 Suksessfaktorer for deltakelse. Hvert underkapittel avsluttes med en oppsummering og drøfting.

Kapittel 11 omhandler kommentarer av funn og drøftinger jeg har foretatt og avsluttes med konklusjon. I lys av dette reflekterer jeg over videre utfordringer for praksis og peker på muligheter for videre forskning.

2. BEGREPSAVKLARINGER

2.1 Funksjonshemning

I offentlige dokumenter og regjeringens handlingsplaner for funksjonshemmede på 1990 - tallet heter det: "Funksjonshemning er et misforhold mellom individets forutsetninger og miljøets krav til funksjon på områder som er vesentlig for etablering av selvstendighet og sosial tilværelse" (Romøren 2000:10).

Definisjonen karakteriserer funksjonshemning i forhold til to perspektiv; *relativt* og *relasjonelt*. Det relative ligger i understrekningen i at personer kan være funksjonshemmede i visse situasjoner eller omgivelser, mens de i andre sammenhenger ikke er det. Det relasjonelle ligger i at funksjonshemningen sees som et forhold, og ikke som en egenskap ved en person (Romøren 2000).

Med bakgrunn i dette ses funksjonshemning derfor som forholdet mellom individuelle forutsetninger og de krav som stilles fra omgivelsene.

2.2 Hørselshemmede

I norsk offentlig språkbruk (Bø og Helle 2002) brukes begrepet hørselshemmede som en fellesbetegnelse på personer med alle grader av nedsatt/manglende hørsel. Gruppen hørselshemmede er en heterogen gruppe med personer som har vidt forskjellige hørselsmessige forutsetninger. Det er vanlig å dele gruppen inn i døv og tunghørt.

2.2.1 Døv

Det som karakteriserer en døv er at han har et så stort hørselstap at det hindrer både oppfattelse av tale via hørselen og kontroll av egen stemme, selv ved hjelp av høreapparat og / eller annet hørselsteknisk utstyr (Nedre Gausen 2006a). Døve vil ofte ha behov for tegnspråk som sitt førstespråk ved kommunikasjon.

2.2.2 Tunghørt

Jeg bruker en definisjon på tunghørt hentet fra Nedre Gausen Kompetansesenter sin internett hjemmeside, 2006:

(..) Hørselshemmede personer betegnes som tunghørte når de ved hjelp av høreapparat eller hørselstekniske hjelpemidler kan oppfatte andres tale og kontrollere sin egen stemme. Tunghørte vil i sosiale situasjoner der det er mye støy kunne fungere som døve. (Nedre Gausen 2006a)

Jeg har valgt denne definisjonen av begrepet tunghørt fordi jeg oppfatter to perspektiver. Det vises både til individuelle forhold og til det relasjonelle, situasjonsbetingede. Tunghørte har en hørselsrest som det vil være av stor betydning å kunne utnytte best mulig. Sissel Marit Grønlie, psykolog med erfaring med hørselshemmede, sier følgende om tunghørte barn:

Tunghørte barn skal erfare gjennom oppveksten at opplevelsen av å ikke høre, er legitim og blir tatt alvorlig, og at hørselsresten er noe man skal være glad for, fordi den er grei å ha. Den er nyttig i forhold til å utvikle en god og forståelig talestemme; den er nyttig sammen med munnavlesing i samtale med én eller to hørende; den gir en del orienterende lydinstrykk. *Men den gjør en ikke hørende.* Tunghørte har en utnyttbar hørselsrest. Men deres handikap er at de hører så dårlig. *Det* må være utgangspunktet for språkopplæring og familieveiledning. (Grønlie 2005:100)

Konsekvensene av hørselstap avhenger av en rekke faktorer. Art og grad av hørselstap og alder for når hørselstapet inntraff har stor betydning. Dette gjelder både i forhold til den evnen hjernen har til å tolke hørselsinntrykk, den enkeltes intellektuelle utrustning og evnen den tunghørte har til å kompensere for sitt hørselstap ved f.eks bruk av synssansen. Dette vil jeg imidlertid ikke redegjøre for i denne oppgaven, men viser til utfyllende lesing, bla. Enden (1989), Stach (1998), Kvam (1982). I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i omgivelsenes forutsetninger for å tilrettelegge for en opplæring som oppfyller individuelle behov den tunghørte har.

Graden av hørselstap blir ofte klargjort ved hjelp av audiometriske målinger. Ved å måle den minste lyd som kan oppfattes ved bruk av rene toner for ulike frekvenser, kan man avlese resultatet i dB (desibel) hørselstap og tegne det ned i et såkalt toneaudiogram.

Toneaudiogrammet er standardisert i et x-y-diagram med målefrekvensene avmerket langs den horisontale akse og lydnivåene (høreterskelen) nedover langs den vertikale. Det er lik avstand mellom hver oktav slik at det f.eks. er samme avstand mellom 125 og 250 Hz som

mellom 2000 og 4000 Hz. Samme avstand som mellom hver oktav i den horisontale akse tilsvarer avstanden 20 dB i den vertikale akse. Hørselstapet avmerkes for hver oktav i 5 dB's trinn. Det gjennomsnittlige hørselstap beregnes ut fra tre eller flere frekvenser i taleområdet, som regnes fra 500 til 4000 Hz (Nedre Gausen 2006a). For nærmere forklaringer av faguttrykk brukt i dette avsnittet viser jeg til Enden (1989) og Falkenberg og Kvam (2001). I forhold til dette vil beregningen av et gjennomsnittlig hørselstap variere utfra hvilke frekvenser målingen foretas. Det finnes ikke en entydig klassifisering av gjennomsnittlig hørselstap og til tross for svakheter ved utregningen av hørselstap, har jeg ikke funnet andre presise måter å klassifisere hørselstap på (Hegna 2001, Kvam 1989). Innenfor det pedagogiske området er det vanlig å inndelegge graden av tunghørthet utfra funksjonsbeskrivelser og gjennomsnittlig hørselstap. Disse opplysninger tas ofte i bruk når ressurser skal tildeles og når tiltak iverksettes for at den tunghørtes hørselsrest skal bli utnyttet best mulig.

Tabell 1: Klassifisering av hørselstap

Funksjonsbeskrivelse av hørsel	Gjennomsnittlig tap på beste øre
Normal	0 – 20 dB
Lett hørselstap	21 – 40 dB
Moderat hørselstap	41 – 55 dB
Moderat til alvorlig hørselstap	56 – 70 dB
Alvorlig hørselstap	71 – 90 dB
Døvhet	> 90 dB

I følge denne hørselsklassifiseringen anses de tunghørte informantene i min undersøkelse å ha lett hørselstap, moderat hørselstap og moderat til alvorlig hørselstap (Kvam, 1989). De generelle funksjonsbeskrivelsene og gjennomsnittlige hørselstap sier lite om den enkelte tunghørtes funksjonsevne, det vil si evne til å fungere i ulike situasjoner. Evnen til å mestre hverdagen vil være forskjellige. To tunghørte som har samme funksjonsbeskrivelse, eks moderat tunghørt og 50dB hørselstap, vil kunne fungere ulikt når det gjelder å mestre samme

situasjoner. Faktorer som influerer på funksjonsevnen vil være relative; egenskaper hos den tunghørte og hvordan han/hun forholder seg til omgivelsene og relasjonelle; hvordan omgivelsene forholder seg til den tunghørte. En tunghørt med et hørselstap på 60dB vil således kunne fungere bedre i en gitt situasjon enn en tunghørt med hørselstap på 40 dB.

Jeg har søkt etter statistikk på hvor mange tunghørte elever det er i grunnskolen i Norge i dag, men finner kun at det er gjennomført en kartlegging i år 2000. (KUF 2000, kap.3.2.3) Her fremkommer at 2571 elever under 20 år har et hørselstap fra 21dB -70dB. Av disse er 1729 elever mellom 6-15 år. Dette tilsier at tunghørte elever er en marginal gruppe og den tunghørte eleven vil ofte oppleve å være alene som tunghørt på skolen.

2.3 Forsterkerutstyr

Med forsterkerutstyr mener jeg utstyr som forsterker lyden slik at den blir lettere å fange opp for tunghørte og/eller andre. Prinsippet for forsterkerutstyr er likt, og utstyret er bygd opp av følgende hovedkomponenter: Mikrofon: omdanner lydbølger til elektriske svingninger. Forsterker: forsterker de elektriske svingninger. Høytaler/telefon (omvender): omformer de forsterkede elektriske svingninger slik at de igjen blir lydbølge (Kvam 1982).

Eksempler på forsterkerutstyr kan være:

2.3.1 Høreapparat:

Et høreapparat er et lite og kroppsnært elektronisk hjelpemiddel som tilpasses den tunghørte etter funksjonsbeskrivelse og hørselstap. Høreapparatet har en mikrofon som hjelper den tunghørte med å fange opp og forsterke lyden i omgivelsene. Høreapparatet kan hjelpe den tunghørte til å få bedre orienteringsevne, stemme, artikulasjon og språkutvikling. Det vil bli lettere for den tunghørte å oppfatte andres tale og han vil dermed kunne ha mulighet til å få mer informasjon, kunnskap og større trygghet i hverdagen (Jonassen 1998). Selv om høreapparatene utvikles og blir bedre på å tilpasse seg omgivelsene, har de en betydelig begrensning i det de kun forsterker den hørselsresten som tunghørte har. I hvilken grad hørselsresten er nyttig og godt egnet for forsterkning avhenger av hvor mye nedsatt hørselen er, hvor jevnt hørselsresten er fordelt over de ulike frekvensene og kvaliteten på lydinntrykk

(Grønlie 1995, 2005). Nytteverdien av høreapparat er derfor individuell og subjektiv og et høreapparat kan aldri fullt ut kompensere for hørselstapet (Jonassen 1998).

2.3.2 FM-anlegg

Består av to deler, en Frekvens-Modulert (FM) radiosender med mikrofon og en mottaker som fanger opp signalene. Lyden overføres trådløst med radiobølger fra FM-senderen til mottakeren. Fra mottakeren sendes det strøm ut i en ledning som er lagt som en spole (vikling) rundt i et rom, kalt teleslynge. Når lydsignalet fra en forsterker sendes inn i slyngen, oppstår et magnetfelt som fanges opp av høreapparatets telespole. Teleslyngen kan også være så liten at den henges rundt halsen, såkalt bærbar ”minislynge”. De magnetiske signalene omdannes til elektriske signaler som forsterkes og overføres til øret i form av lyd. I skolesammenheng vil som oftest lærer snakke i FM-mikrofonen mens den tunghørte eleven har mottakeren direkte koblet til sitt høreapparat. Det finnes også elevmikrofoner som medelever kan snakke i slik at den tunghørte også fanger inn medelevers tale i høreapparatet. (Enden 1989, Jonassen 1998, Nedre Gausen 2006a). Når høreapparatbrukeren mottar lydsignaler via høreapparatets telespole, vil ikke støy og etterklangslud forstyrre. Høreapparatbrukeren vil heller ikke da kunne fange opp for eksempel småprat rundt seg så godt.

For å gi høreapparatbrukere valgmuligheter, vil mange i dag ha både telespole og vanlig mikrofon på apparatet slik at de selv kan bestemme på hvilken måte de ønsker å forsterke lyden. I dag finnes det ulike typer av mottakere og ”trådløse” mikrofoner og valgmulighetene innenfor det tekniske utstyret er stort. For utfyllende lesing viser jeg til Jonassen (2004) som beskriver og omtaler erfaringer med hørselsteknisk utstyr.

2.3.3 Høytalere

Ved bruk av mikrofon vil lyden forsterkes slik at alle som er i rommet vil oppleve den (Nedre Gausen 2006a). I mange klasserom vil lærer og elever bruke mikrofoner som forsterker stemmen gjennom høytalere som er plassert i rommet. En slik forsterkning fører til at talen legger seg over annen lyd i rommet og vil være tilgjengelig for alle i rommet

Det finnes i dag en mengde ulike typer og slag av forsterkerutstyr. Dersom tunghørte elever skal ha nytte av utstyret, uansett hva slags utstyr som benyttes, er det viktig at de som har befatning med det kjenner til prinsippet for hvordan det virker og vet hvilken hjelp det utgjør for den tunghørte. Forsterkerutstyr kan aldri gi den tunghørte normal hørsel, men ved riktig bruk kan det føre til at ønsket lyd kommer nærmere og uønsket lyd holdes på avstand. Hørselen kan aldri bli så god som normal, og eleven er med andre ord fremdeles tunghørt etter at han har fått høreapparat eller annet forsterkerutstyr (Enden 1989).

2.4 Oppsummering

I dette kapittel beskrives begrepet funksjonshemming ut fra et relasjonelt og situasjonsbetinget perspektiv. Gruppen hørselshemmede brukes om alle personer som har en nedsatt hørselsfunksjon. Betegnelsen tunghørte knyttes til personer som ved hjelp av forsterkerutstyr kan oppfatte andres tale og kontrollere egen stemme. Videre vil tunghørte være avhengige av at omgivelsene rundt er tilrettelagt i forhold til ressurstildeling og tiltak som er uttalt for den enkeltes mulighet til å fungere best mulig. Forsterkerutstyr, som høreapparat, FM-anlegg og høyttalere er hjelp som tildeles tunghørte for å forsterke hørselsresten slik at de kan fungere bedre i enkelte situasjoner. Forsterkerutstyr forklares med bakgrunn i komponentene mikrofon, forsterker og høyttaler/omvender.

3. SKOLEPOLITISKE INTENSJONER

Samfunnsutviklingen i Norge har bidratt til omfattende endringer og reformer i skoleverket. Nye skolepolitiske intensjoner fremheves gjennom lover, planer og stortingsmeldinger, og viser at skolen forventes å tilpasse seg et samfunn i endring og samtidig utvikle en inkluderende skole for alle. I tilknytning til oppgavens tema, organisering og tunghørtes behov, vil jeg trekke fram noen slike skoledokumenter fra Norge de siste år som jeg anser er relevante i forhold til den vinkling jeg gir oppgaven.

3.1 L06 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående opplæring)

Læreplanens (L06) generelle del, som er beholdt fra Lærerplanverket for den 10-årige grunnskolen, L97, angir overordnede mål for opplæringen. I innledningen slås det fast: ”Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi” (Utdanningsdirektoratet 2006a:3).

Det er ambisiøse mål som nedfelles og som gjelder alle, også barn og unge med spesielle behov, som for eksempel tunghørte. Gjennom kunnskapsløftet er tidligere politiske idealer videreført. Prinsipper for opplæringen sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven (oppl.l.) og forskrifter til loven. Dette synliggjøres gjennom læringsplakaten, som ved 11 punkter gir et forpliktende grunnlag for arbeidet med opplæringen. I følge læringsplakaten skal skolen blant annet:

1. ”Gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre.” jfr.oppl.l. § 1-2

[...]

7. ”Stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse”, jfr oppl.l kap 10.

[...]

9. ”Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring”, jfr. oppl.l. § 9a.

Prinsippene for opplæringen skal inngå i grunnlaget for videreutvikling av kvaliteten i grunnopplæringen. Lærerne trenger, slik jeg ser det, et bredt spekter av faglig og pedagogisk kunnskap dersom de skal oppfylle de mange forpliktelser som gjelder i grunnskolen.

3.2 St.meld. nr 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”

St.meld 30 (2003-2004), ”Kultur for læring”, som bl.a.danner grunnlaget for Kunnskapsløftet, viser til endringer i grunnopplæringen som skal realiseres gjennom Kunnskapsløftet. Som i tidligere meldinger foreslås det en bred satsing for å sikre at alle elever får en bedre tilpasset opplæring. I kapittel 8 heter det: ”Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og læringer er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger.”

Stortingsmeldingen viser til departementet som angir behov for målrettet satsing på kompetanseutvikling for å utvikle læringsmiljøet ved alle skoler, slik at de kan møte variasjonene i elevenes forutsetninger og behov. Slik jeg forstår dette må skolene dermed tilpasse seg de elever de får. I stortingsmeldingen fremmes det en rekke tiltak som er viktige for å nå målet om en bedre tilpasset opplæring for alle. Blant annet foreslås det en bedre samordning av ulike instansers arbeid knyttet til tilpasset opplæring, og å styrke Statpeds (statlig spesialpedagogisk støttesystem) og PP-tjenestens (Pedagogisk-Psykologisk tjeneste) kompetanse til systemrettet arbeid. Stortingsmeldingen viser videre til at for å realisere innholdet i reformen er det nødvendig med kompetanseutvikling for det pedagogiske personalet, blant annet innenfor området ”skolen som lærende organisasjon” og ”bedre tilpasset opplæring” (rundskriv F-13/04).

3.3 Opplæringslova (oppl.l)

I Norge har det siden 1998 vært lovfestet at elever som har ”teiknspråk som førstespråk” har rett til grunnskoleopplæring i og på tegnspråk jfr. **Oppl.l § 2-6**. Det er foreldrene og

sakkyndig vurdering som avgjør om barnet skal anses å ha tegnspråk som førstespråk og som oftest er det elever med store hørselstap (alvorlig hørselstap eller døvhet) som får opplæring etter oppl.l. § 2-6.

Rett til spesialundervisning knyttes til **oppl.l kapittel 5**. Før eventuelle ekstra ressurser til spesialundervisning tilkjennes, skal det foreligge en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten som dokumenterer elevens særskilte behov. Hørselshemming i seg selv er ikke en funksjonshemming som automatisk utløser spesialundervisning. For å kunne tilrettelegge for best mulig tilpasset opplæring er det derfor viktig at det er godt samarbeid mellom skole, hjem og fagfolk slik at nødvendig informasjon omkring hørselshemmede elevers spesielle behov blir gjort kjent og tas hensyn til av omgivelsene.

Med virkning fra 1.august 2003 ble det gjort endringer i **oppl.l kapittel 8**. Bestemmelsen om klasser og klassedelingstall ble opphevet og erstattet med en mer kortfattet og skjønnsbasert reguleringsform:

Elevane kan delast i grupper etter behov. Gruppene skal ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg. Organiseringa skal vareta elevane sitt behov for sosialt tilhør. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør.

Kvar elev skal vere knutt til ein lærar (kontaktlærar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld eleven, mellom anna kontakten med heimen. (oppl.l § 8-2)

Samtidig ble oppl.l. § 8-3 om klassedelingstall opphevet. I informasjons- og veiledningsheftet til den nye § 8-2 heter det:

Ved å erstatte de forholdsvis detaljerte klassereglene med en mer kortfattet og skjønnsbasert reguleringsform, ville en gi muligheter til større grad av handlefrihet i organiseringen av opplæringen ut fra lokale forutsetninger. Lovendringen er ikke et sparetiltak. Men først og fremst en endring for å gi et større lokalt handlingsrom for tilpasset opplæring gjennom en mer fleksibel pedagogisk begrunnet organisering og bruk av skolens ressurser. (Læringssenteret 2004)

I lys av den nye teksten i § 8-2 pekes det på en del problemstillinger som er viktige å drøfte i skolen for å få ulike perspektiv på de muligheter og begrensninger organiseringen av opplæringen gir. Dette er bl.a.: ”Hvordan kan det utvidede handlingsrommet nyttes for å få en bedre organisatorisk tilrettelegging for tilpasset opplæring? [...] Hvordan organisere gode og rasjonelle sammenhenger mellom: Elevenes læringsarbeid, lærerens arbeid, bruken av

læremidler, tid (timeplanen) og fysiske arealer for å få til best mulig tilpasset opplæring?” (Læringssenteret 2004:13)

Det vises til at lovendringen forutsetter at det utøves lokalt skjønn i arbeidet med organiseringen av opplæringen. Et moment som er viktig i denne sammenheng vil være hvordan skoler organiserer for å legge til rette for tilpasset opplæring for alle elever samtidig.

Oppl.l kapittel 9a regulerer forhold som angår elevenes arbeidsmiljø, og sier blant annet: ”Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”. (oppl.l. § 9a-1).

”Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane.” (oppl.l. § 9a-2 første ledd).

Utdanningsdirektoratet (2006) har utgitt et informasjonshefte til oppl.l. kapittel 9a. Her fremkommer det at dersom elever eller foreldre mener at de ikke får ivaretatt sine rettigheter, kan de henvende seg til skolen og be om at de retter opp mulige brudd på loven.

Henvendelsen skal behandles som en klage på et enkeltvedtak, og skolen skal da håndtere klagen etter saksbehandlingsreglene i forvaltningsloven.

3.4 KUF (2000) “Å høre eller ikke høre”

Rapport fra en arbeidsgruppe, kalt Sunnanårapporten, skulle utrede framtidig organisering, dimensjonering, lokalisering og finansiering av det Statlige spesialpedagogiske støttetsystemet for hørselshemmede. Rapporten viser til at hørselshemming primært er ”et informasjons- og kommunikasjonshandicap” som medfører mange praktiske vanskeligheter og utfordringer i hverdagen. Læringsmiljøet blir fremhevet som en vesentlig faktor når det gjelder å imøtekomme ulike utfordringer: ”Det er derfor viktig å tilpasse læringsmiljøet for å avhjelpe brist i kommunikasjonssituasjoner og brist ved informasjonsinnhenting fordi dette både direkte og indirekte påvirker de konsekvenser hørselstapet kan få for annen utvikling” (KUF 2000: kap.4.1). Rapporten påpeker at det er viktig at læreren er seg bevisst at den tunghørte elev ofte kan misforstå og feilfortolke læringssituasjoner. Lærere og medelever må ha kunnskaper om spesiell tilrettelegging for den tunghørte og forstå at dette er av betydning for den tunghørtes utbytte av opplæringa. Samtidig er det nødvendig at den tunghørte selv er

bevisstgjort hvilke muligheter og begrensninger hørselshemmingen medfører for han. Rapporten fastslår blant annet at det Statlige spesialpedagogiske støttesystemet har en viktig rolle i forbindelse med veiledning, konsultasjon og rådgivning som gis til lokale instanser knyttet opp til brukere, og kan gis innenfor klassens og skolens ramme.

3.5 St.meld. 14 (2003-2004) "Om opplæringstilbud for hørselshemma"

St.meld. 14 er ment å gi en orientering om utviklingen innen hørselsfeltet og om den retning som skal velges i den videre utviklingen av opplæringstilbudet for hørselshemmede, som omfatter både tunghørte og døve. Slik jeg oppfatter det er det kun i kap 8-2 nevnt noe konkret om tunghørtgruppa. Det pekes på at tallet på tunghørte elever er merkbart større enn tallet på døve elever og at tunghørte elever får opplæringen i sitt nærmiljø. Det refereres fra undersøkelser som viser at lærere som underviser tunghørte elever ønsker å bedre kompetansen for å undervise dem.

"Når det gjeld fordelinga mellom individ- og systemretta arbeid, vil mykje av arbeidet ha utgangspunkt i dei enkelte barna og elevane i kommunane, men samtidig må hørselssentra halde fram med å leggje vekt på å utvikle nettverket og systemet rundt barna og elevane." (St.meld.14 2003-2004:16). Formuleringen viser at det må være et samarbeid mellom kommunene og hørselssentra (kompetansesenter, fylkesaudiopedagogtjeneste) når det gjelder opplæringen av tunghørte elever. Mine undersøkelser vil være interessante i forhold til å se hvordan dette samarbeidet er på de ulike skoler.

3.6 Innovasjon

Med bakgrunn i de nevnte skolepolitiske dokumenter forutsettes det at skolene utvikler ny kompetanse og endrer praksis og det stilles i denne forbindelse store krav til lærere og andre som jobber i skolen. Dette innebærer at skolene må drive innovasjonsarbeid. Skogen og Sørli (1992) opererer med følgende definisjon av innovasjon: "En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis" (ibid:15). I dette ligger at endringen må være bevisst, man må vite hva, hvorfor og hvordan man skal endre og endringens fokus skal være rettet mot en forbedring. I skolen kan dette for eksempel være å bedre læringssituasjonen for elevene.

Innovasjon forutsetter at de involverte parter har et eierforhold til innholdet i innovasjonen. Endringen må være forankret i et opplevd problem enten det er på system- eller individnivå, og den skal føre til en bedring for elevene. ”Eierforhold innebærer at brukeren ser på endringen som sin løsning, noe han/hun tror på og har tillit til skal medføre en forbedring, og som han/hun derfor føler ansvar for gjennomføringen av (Skogen og Sørli 1992: 60).

”Brukeren” i skolesammenheng vil ikke minst omfatte elev og foreldre. I forhold til endringer i skolens organisering vil det derfor være av betydning at tunghørte elever og foreldre har medvirket i diskusjonen om hva som er viktig for at elevens behov best skal ivaretas i skolen. Samtidig er det av stor betydning at ansvarlige ved skolen og lærere deltar i denne diskusjonen. På denne måten vil hensikten med eventuelle endringer også være forankret i behov den tunghørte har og det vil være lettere å forstå hvorfor det er nødvendig med endring. Eierforholdet vil i forhold til dette ligge både hos skolen som virksomhet og hos elever og foreldre som bruker.

Uten eierforhold vil den innovative ideen ofte møte motstand, overses eller bli sabotert. Dette kan gjelde både for eleven som blir presentert en løsning eller det kan gjelde lærer som ikke har deltatt i utviklingen av endringen. Skogen og Holmberg (2002) sier at det kan være et dilemma for elever, foreldre og lærere at endringer ofte iverksettes ovenfra og ned og at det ikke fokuseres på mulige konsekvenser endringer får for miljøet rundt.

Fordi skolen skal tilpasse seg elever med ulike behov, vil det være nødvendig at de som arbeider i skolen har kunnskap om de ulike behov elevene har. Uten slik kunnskap vil det også være vanskelig å ha de ferdigheter som er nødvendige for å kunne organisere opplæringen best mulig for tunghørte. Skogen, 2004 sier det slik: [...] *en tung dokumentasjon som viser at det i skolesammenheng nettopp er læreren som er den mest betydningsfulle profesjonelle aktør, og som vi derfor bør satse på å gi kompetanseheving.*” (ibid:17).

Når det gjelder endringer som er basert på funksjonshemmedes behov vil god tilpasning være det sentrale. Elever med hørselstap vil først og fremst være avhengig av at omgivelsene er tilrettelagt for dem. (Grønlie 1995, 2005). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

3.7 Tilpasset opplæring - ordinær undervisning - spesialundervisning

I følge opplæringslov og læreplanverk skal alle elever ha en læresituasjon som er tilpasset den enkeltes ståsted. Med bakgrunn i den tunghørte elevens spesielle behov, vil det være skolens ansvar å organisere slik at behovene ivaretas. Gjennom god organisering og bruk av forsterkerutstyr, som jeg beskriver i kap 4, vil tunghørte få muligheter til å utvikle seg og lære i omgivelser sammen med andre innenfor den ramme skolene har når det gjelder å tilrettelegge opplæring som er tilpasset den enkelte. Når det gjelder behov utover dette vil det være sakkyndige som vurderer om den tunghørte trenger annen hjelp eller spesialpedagogiske tiltak j.fr oppl.l § 5.

3.8 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gitt en oversikt over noen skolepolitiske dokumenter som gir direktiver og føringer for det arbeidet skolene forventes å gjøre med hensyn til å tilrettelegge for opplæringen. KUF (2000) og St.meld. 14 (2003-2004) omhandler i denne forbindelse spesielt situasjoner omkring opplæringen av hørselshemmede elever. Med tanke på den utvikling som myndighetene gjennom de nevnte dokumenter sikter til, omtaler jeg innovasjonarbeid i skolen som et sentralt aspekt når det gjelder å endre praksis i skolen og utvikle ny kompetanse. I forbindelse med tilrettelegging i skolen, anses læreren å være den mest betydningsfulle aktør og det er derfor viktig at læreren gis mulighet for kompetanseheving.

4. PEDAGOGISKE UTFORDRINGER

Jeg vil nå trekke fram noen av de utfordringer tunghørte elever står overfor i skolesammenheng. I forbindelse med dette, peker jeg også på generelle tiltak som ofte er av betydning for at den tunghørte elev skal ha et godt læringsmiljø. Jeg vil også peke på utfordringer i forhold til å imøtekomme de rettigheter tunghørte elever har.

4.1 Konsekvenser av hørselstap

Tilpasset opplæring er som nevnt et overordnet mål i skolen. Tunghørte elever vil ofte ha problemer i kommunikasjonssituasjoner. Nedsatt hørsel går ut over den muntlige kommunikasjonen med andre og kan være et hinder i sosiale sammenhenger. Grønlie (2005) sier at det er energikrevende for tunghørte å skulle konsentrere seg i undervisningssituasjoner som ofte er beregnet på normalhørende. I tillegg til å bruke energien sin til å avkode det som blir sagt, til å bearbeide det og lagre det i hukommelsen, må de også bruke energi på å oppfatte hvem som sier noe og hva som blir sagt. Den informasjon som normalhørende får ”gratis” når de er i miljøer der andre snakker sammen, vil tunghørte ha problemer med å tilegne seg.

Den hørselshemmete har problemer med å bli fortrolig med skolens krevende sett av normer, både de som hører skolen til, og de som utvikles i elevflokkene. Når de andre elevene effektivt stadig får overlæring i skrevne og uskrevne regler og forventninger gjennom kommentarer og tilbakemeldinger myntet på andre, mottar den hørselshemmete den meget begrensede informasjonen som er rettet mot ham selv eller tilpasset ham i samlet gruppe. (Grønlie 2005:155).

Dersom tunghørte elever ikke får delta i den kommunikasjon som naturlig skjer, for eksempel ved at det som formidles ikke blir oppfattet eller blir misoppfattet, kan dette føre til frustrasjon. Reaksjoner på frustrasjon kan være aggressiv oppførsel, apati, tilbaketrekning eller andre strategier. Hegna (2001) gjennomførte i sin hovedoppgave intervjuer av tunghørte høreapparatbrukere og kom fram til at de hadde benyttet flere strategier for å mestre skolehverdagen. Høreapparatbrukerens følelse av kontroll over synliggjøringen av eget hørselsproblem og omgivelsenes reaksjoner på synliggjøringen var vesentlig for om dette ble opplevd som positivt eller negativt av den hørselshemmede. Hegna (2001) fant også ut at

dersom hørselsproblemet ble nedtonet, kom dette i konflikt med spesiell tilrettelegging. Flere unngikk bruk av høreapparat eller annet teknisk utstyr for ikke å skille seg ut blant medelever. Unngåelse av ekstra oppmerksomhet fra andre ved å la være å spørre om igjen eller late som man forsto det som skjedde, var også strategier som ble benyttet.

Noen elever kan utvikle følelsesmessige og sosiale problemer på grunn av hørselstapet. Problemene kan føre til skyld og skam når eleven stadig misforstår det som blir sagt og i tillegg kanskje svarer galt (Grønlie 1995, 2005). Det er derfor viktig at personer rundt den tunghørte ser eventuelle slike problemer og kan støtte og hjelpe dem.

Det er avgjørende at personlige hjelpemidler er tilpasset den tunghørte, for eksempel høreapparat, og at de personer som er rundt han er klar over hvilke muligheter og begrensninger slike hjelpemidler gir. Som tidligere nevnt vil det være av betydning for den tunghørte at den hørselsrest han har, utnyttes best mulig. I forhold til dette vil det i skolen være nødvendig å iverksette ulike tiltak slik at omgivelsene tilrettelegges for de behov den tunghørte eleven har (Grønlie 1995, 2005). På denne måten kan det skapes forhold/relasjoner der den tunghørtes hørselstap ikke er til hinder for deltakelse i kommunikasjonssituasjoner.

4.2 Tiltak

Tilretteleggingstiltak for undervisningssituasjon som jeg viser til i dette kapittel er hentet fra følgende kilder: Grønlie 2005, Jonassen 1998 og Nedre Gausen 2006b (under trykking).

- Gode lydforhold; ved at det er gjort etterklangsmåling og eventuell utbedring i rom der den tunghørte får opplæring. Den tunghørte har et mer begrenset lydbilde som han/hun skal tolke kommunikasjonen ut fra. Det er derfor viktig at lydbildet blir så tydelig som mulig. Forsterkerutstyr forsterker både nyttige og unyttige lyder like mye og bakgrunnsstøy gir en slitsom arbeidssituasjon, hindrer tale og dermed deltakelse. Anskaffelse av teknisk utstyr må vurderes opp mot organisering av undervisningen. Det skal tilfredsstille behov i store grupper og i små grupper, ved enveiskommunikasjon og diskusjon. Uansett gruppestørrelse er det viktig at personalet setter seg inn i bruk og vedlikehold av det tekniske utstyret.
- Gode lysforhold; den tunghørte vil ofte ha behov for å se ansiktet til den som snakker for å kunne munnavlese, det vil si å oppfatte hva en person sier ut fra personens munnbevegelser. Munnavlesning krever at man kan skille mellom små bevegelser i ansikt/munn. Man kan ikke munnavlese i motlys eller i mørke rom eller dersom man holder noe foran munnen. Samtidig benytter den tunghørte hørselsresten til å lytte.

Munnnavlesing er krevende og eleven bruker mye energi for å oppfatte det som sies og kan derfor bli fort sliten.

- Struktur; i mange tilfeller kan den tunghørte trenge ekstra holdepunkt for å oppfatte det som blir sagt. Synet er den viktigste kompensatoriske sansen for tunghørte og det bør legges opp til en visualisert undervisning med bruk av visuelle hjelpemidler, f.eks bruk av over-head, vise fram bøker man skal bruke, skrive på tavle osv. Med utgangspunkt i norsk talespråket kan bruk av tegn fra norsk tegnspråket være en støtte for at den tunghørte skal få hjelp til å følge med i kommunikasjonen. Hvor mange tegn man bruker som støtte varierer fra person til person og fra situasjon til situasjon. Tydelig struktur og temaskifter er også viktig for at den tunghørte skal kunne følge med i gruppens aktiviteter. Forutsigbarhet, for eksempel å være forberedt på hva som skal skje, er en forutsetning for å kunne dra nytte av visuell støtte som munnnavlesning og kroppsspråk.
- Krav til kompetanse; kontaktlæreren har en viktig funksjon i forbindelse med å tilrettelegge for best mulig tilpasset opplæring. Hun skal søke etter og tilegne seg informasjon om den tunghørte eleven, blant annet ved å ha kontakt med hjemmet, og i forståelse med elev og foresatte eventuelt sørge for å formidle informasjonen til medelever og øvrig personell ved skolen. For å kunne imøtekomme disse utfordringer, kreves det kunnskap om den tunghørtes situasjon, kommunikasjon og behov og det er viktig at kontaktlærer er i besittelse av eller blir tilført slik kunnskap. Ferdigheter i å kunne omsette kunnskapen til handling, blant annet ved tilrettelegging av undervisningen for den tunghørte, blir derfor et annet viktig moment i forbindelse med kompetansekravet.

De ovennevnte forhold er på ingen måte uttømmende, og det er som tidligere nevnt viktig at hvert enkelt tilfelle tilpasses den enkeltes forutsetninger og behov på beste måte. Siden hørselshemmede barn og unge er en lavfrekvent gruppe, vil det for mange skoler og kommuner være behov for konsultasjon og veiledning fra audiopedagogtjenesten dersom kompetansen lokalt er mangelfull. Dette fremgår også spesielt i flere av de politiske dokumenter jeg har omtalt i kap. 3 (st.meld.30 2003-2004, st.meld.14 2003-2004, KUF 2000). Jeg synes det er interessant å merke seg at de tiltak som nevnes over, også kommer andre elever til gode. Gode lyd- og lysforhold og visualisering i undervisningen vil alle elever profitere på, og tiltakene bør derfor ses på som en hjelp for å organisere opplæringen på beste måte for alle elever. Når det gjelder bruk av struktur som ønsket tiltak for tunghørte, kan man diskutere om dette hindrer spontaniteten og fleksibiliteten i undervisningssituasjonene. Spørsmålet bør derfor tas opp og drøftes slik at skolen er klar over eventuelle begrensninger dette kan føre til i undervisningssituasjonen og for den tunghørtes mulighet til å delta. Uansett vil bevissthet i skolen omkring slike dilemmaer være bra for den tunghørte, fordi skolen da viser at de forstår den tunghørtes begrensninger og kan søke etter alternative løsninger for den tunghørtes mulighet for deltakelse. Dette stemmer da med tanken som ligger bak oppl.1.§ 8-2,

jfr. kap. 3.3. Målet må være at tilretteleggingen for tunghørte elever oppleves som en hjelp også for alle elever, og ikke bare bli sett på som tiltak basert på egenskapen hos den tunghørte elev.

4.3 Forutsetninger

Lovverket sørger for at tunghørte elever har rettigheter, se kap.3. En viktig forutsetning for at disse skal kunne oppfylles, er at de ulike rettigheter og hjelpetilbud som finnes er presentert de tunghørte og deres foreldre og skoler. Falkenberg og Kvam (2001) sier at tilbudene er fordelt mellom helsetjenesten på den ene siden og opplæringstilbud på den andre siden. Det vil også være overlapping mellom de to områdene slik at det kan være vanskelig å finne ut hvem som gjør hva.

Statped har et overordnet ansvar for at hørselshemmede får et godt opplæringstilbud. Kompetansesentrene for hørselshemmede skal i tillegg til å drive forsknings- og utviklingsarbeid, også gi veiledning/kurs til foreldre, lærere og annet fagpersonell og holde kurs for tunghørte elever. Audiopedagogtjenesten i fylkene har ulike oppgaver, som registrering av hørselshemmede og veiledning til skoler, foreldre, lærere og helsepersonell (Falkenberg og Kvam 2001). Det vil være ulike rutiner for hvordan presentasjonen om tunghørtes rettigheter gjøres til foreldre og skole, men av hensyn til denne oppgavens omfang har jeg ikke undersøkt noe omkring dette. Jeg legger til grunn at når en tunghørt elev er registrert, vil fagfeltet sørge for at nødvendig informasjon gis til foreldre og skoler.

Hjelpemiddelsentralene i fylkene har ansvar for formidling av tekniske hjelpemidler, også de som etter vedtak skal monteres og benyttes i skoler som har tunghørte elever. Det er også hjelpemiddelsentralen som har ansvar for nødvendig opplæring av fagpersonell i kommunene (Falkenberg og Kvam 2001).

I forhold til dette vil det være av betydning at det er rutiner og systemer som sikrer at viktig og nyttig informasjon om tunghørte elevers hørselsnedsettelse presenteres skole, lærere og foreldre. Det samme gjelder også for teknisk utstyr. Dersom slik informasjonen blir tilfeldig, kan det medføre at tunghørte elever går glipp av rettigheter de har krav på. Slik jeg ser det, vil det derfor være viktig å kvalitetssikre systemer som finnes for å være sikker på at alle skoler,

der det er tunghørte elever, får adekvat informasjon som sikrer at tunghørte elever får en best mulig tilpasset opplæring.

4.4 Audiopedagogisk forskning i skolen

Jeg nevnte innledningsvis at jeg ikke har funnet nyere norsk forskning omkring selve organiseringen i forhold til tunghørte. Det finnes imidlertid annen forskning og undersøkelser fra andre forhold rundt tunghørte i skolen, og jeg vil nå presentere noen slike som jeg finner relevante i denne oppgaven.

Maxon & Brackett (1992) omtaler hørselshemmede elever som en heterogen gruppe med ulike variasjoner innen prestasjoner, styrke og svakheter. De påpeker derfor viktigheten av at fagfolk og foreldre sammen utarbeider planer som tilkjennegir den enkelte tunghørtes spesielle behov og ikke bare går ut fra funksjonsbeskrivelse og hørselstap. "Although a programmed approach based on degree of disability may be easier, it is less effective because it is not geared to the student's particular needs" (ibid:3).

Sitatet samsvarer med funn **Jonassen (1998)** gjorde gjennom intervjuer av tunghørte elevers erfaringer med hjelpetiltak i grunnskolen. De tunghørte elevene var i stor grad blitt behandlet likt i skolen. Han omtalte hjelpetiltakene som ei "pakke" som for de tunghørte elevene ble opplevd som svært forskjellig. Dette gjaldt blant annet hensyn til nytteverdien sett i forhold til de praktiske ulemper som fulgte med tiltaket, miljøets reaksjon på tiltaket og synliggjøring av funksjonshemningen som eleven kanskje ønsket å dempe. Undersøkelsen hans viser at det er viktig at skole og fagfolk ikke legger seg til en spesiell standard som skal følges når det er tunghørte elever ved skolen.

Maxon & Brackett (1992) hevder også at lærere er utdannet til å gi normalhørende elever undervisning og viser til at lærere vanligvis ikke har mottatt informasjon om hvilke læringsbehov tunghørte elever har. "The hearing-impaired student is expected to conform to the "normal" standard" (ibid:107). Jeg har ikke belegg for å si at det samme gjelder for alle norske lærere, men på grunn av den lavfrekvente gruppen tunghørte elever tilhører, antar jeg man også i Norge utdanner lærere med utgangspunkt i et normalhørende miljø. I Utdanningsspeilet (2005) tilkjennegis statistikk som viser at av 63353 lærere i grunnskolen i 2004, var ca 15 % av lærerne registrert blant gruppen - spesiallærere, faglærere,

førskolelærere eller annen pedagogisk utdanning (Utdanningsdirektoratet 2006b). På bakgrunn av dette, og siden diagnosen tunghørt sjelden gis plass i pensum i lærerutdanningen slik jeg har erfart, regner jeg det som sansynlig at lærere i Norge gjennom sin grunnutdanning heller ikke får særlig informasjon om læringsbehov tunghørte elever har.

Også **Antia m.fl.(2002)** har i en artikkel diskutert inkludering av hørselshemmede elever i ”vanlige” skoler. De hevder at ”general education classroom teachers” ikke har den kunnskap som skal til for å kunne tilrettelegge for elever med hørselsproblemer. Med henvisning til Ross, Brackett & Maxon (1982) sier de: ”Because of lack of knowledge of the effects of mild and moderate hearing loss, they may have particular difficulty setting realistic expectations for class participation of hard-of hearing students whose auditory functioning might vary with the noise and activity level of the class (Antia m.fl., 2002:220).

Mangel på kunnskap hos lærere kan føre til at det blir stilt for lave eller for høye forventninger hos tunghørte elever. Lærere som ikke har kompetanse eller erfaring med tunghørte, vil derfor ha behov for informasjon og veiledning, for å kunne gi en så optimal tilrettelegging av skoledagen som mulig.

Høie og Vonen (2004) presenterer funn fra en nasjonal kartlegging av hørselshemmede grunnskoleelevers språklige situasjon (2002). Av 182 hørselshemmede elever i undersøkelsen var ca 30 % av dem å anse som tunghørte. Resultater viser at det er en undervurdering av kommunikasjonsbarrierene som tunghørte/sterk tunghørte elever står overfor i skolen og at lærere vurderer misforståelser / problemer mildere enn elevenes rapportering tilsier. Prosjektet tilkjennegir flere forhold som kan bidra til at lærere kan få inntrykk av at elevene har færre problemer enn det elevene selv opplever at de har. Disse forhold kan være

- At eleven er god til å skjule at han ikke forstår eller det er vanskelig for andre å oppfatte at han misforstår.
- At siden kommunikasjonen fungerer så godt på tomannshånd, kan det være lett å glemme at det er vanskeligere å oppfatte i større forsamlinger eller når det er lang avstand til den som snakker.
- At læreren har lave forventninger til eleven siden han vet at eleven ikke kan få med seg alt.

Det konkluderes med at utfordringer i skolene vil være å tilrettelegge for at tunghørte elever sikres deltakelse.

I forbindelse med informasjon og rådgivning om spesiell tilrettelegging for hørselshemmede i skolen, viser **Amundsen (2004)** til mulige reaksjoner lærere kan ha til slik informasjon og rådgivning. Amundsen hevder at tiltakene rundt spesiell tilrettelegging i de fleste tilfeller er mange og informeres om gjennom artikler, generelle informasjonsmøter eller ansvarsgruppemøter. Noen lærere kan oppleve tiltakene som krav som berører undervisningspraksisen og setter grenser for handlingsrom og utforming av yrkesrolle. Ofte har ikke lærere selv følt problemene på kroppen eller forstått nødvendigheten av tiltaket. Informasjonen, som i utgangspunktet var ment som hjelp til å legge best mulig til rette for den hørselshemmede, kan da virke som en stressfaktor hos lærere og føre til forsvarsholdninger hos dem. Amundsen viser til Bunkholdt (1989) og oppgir at slike forsvarsholdninger kan være benekting eller bagatellisering av hørselstapet, eller rasjonalisering som årsak til ikke å gjennomføre spesiell tilrettelegging i skolesituasjonen ut fra hørselstapet. Amundsen konkluderer med viktigheten av at lærer og rådgiver har en prosessorientert dialog slik at tiltak blir et sluttprodukt i en felles refleksjonsprosess.

Tveit (1996), gjennomførte i sin hovedoppgave ”Tunghørte elevers kommunikasjonssituasjon i vanlige klasser i grunnskolen” intervjuer av 16 tunghørte elever fra 4.-8. klassetrinn, og deres klassestyrere. Intervjuene omhandlet blant annet spørsmål om hvordan tunghørte elever vurderte egne kommunikasjonssituasjoner. Klasselærernes vurdering av den tilrettelegging som var rundt tunghørte elevers opplæring var også en av oppgavens problemstillinger. Oppgaven er interessant i forhold til mine undersøkelser. Jeg vil derfor trekke fram noen av de konklusjoner Tveit kom til når det gjalt generelle anbefalinger i forbindelse med tilrettelegging av undervisningssituasjoner for tunghørte elever.

- *Alle lærere som underviser tunghørte elever har behov for informasjon og opplæring om hørselshemming, herunder veiledning om mikrofonbruk, når elevytringer bør gjentas, og andre tiltak for at den tunghørte eleven kan bli delaktig i kommunikasjonsprosessen i klassen.*
- *Klassestørrelse på 12-15 elever er tunghørte elevers klare behov – for å bedre muligheten til delaktighet i direkte kommunikasjonssituasjoner med medelever.*
- *Lærers gjentakelse av elevbidrag erstatter ikke behovet for kommunikasjonsdeltakelse i forhold til medelever. Det blir kun et informasjonsbidrag som ikke på samme måte*

som i direkte kommunikasjonssituasjoner med andre elever skaper sosial utvikling og refleksjon i forhold til andres synspunkter og perspektiv. (Tveit 1996:200-201)

Til slutt i oppgaven viser Tveit til noen utfordringer for fagmiljø og styringsinstanser som skal bistå tunghørte elever i grunnskolen. Hun stiller spørsmål om forholdene i fylkene kan forbedres slik at ingen lærere får en mikrofon rundt halsen uten å ha fulgt et opplæringsprogram om konsekvensene ved hørselshemming og bruk av det hun kaller ”høreanlegg”. Slik jeg ser det vil dette spørsmålet, som er stilt for 10 år siden, vise seg å være like aktuelt i dag og jeg vil komme tilbake til dette i kap.11.

Barli (2003) har, i sin hovedoppgave innenfor rammene av evalueringsprosjektet nevnt under Ohna m.fl. (2003) nedenfor, beskrevet ulike måter å organisere opplæring for døve elever på. I denne forbindelse foretok hun klasseromsstudier med fokus på den døve elevens muligheter for språklig samhandling og læring. Selv om studien tar for seg døve elever, ser jeg at det kan trekkes paralleller til den studien jeg foretar om tunghørte elever. Barli trekker fram språklige utfordringer i klasserom der døve og hørende er sammen. Hun viser i denne forbindelse til at det er viktig at lærer og medelever har kunnskap blant annet om hørselshemmingen og at det legges tilrette for samarbeidslæring og strategier for samhandling elevene imellom. Dette vil også være viktig for tunghørte elevers mulighet for deltakelse i kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner. Barli omtaler en annen kritisk faktor i klasserommet. Det er lærerteamets innsikt og kunnskaper om døves spesielle læringssituasjon, språket som viktigste verktøy for læring og bevisst utnyttelse av kulturelle verktøy. Dette mener jeg også kan overføres til den tunghørtes situasjon i klasserommet. Det er viktig at lærere er bevisst tunghørte elevers spesielle behov og har kunnskap om de verktøy som tunghørte nyttiggjør seg i sin opplæring.

Gjerstad (2005) har undersøkt om presentasjon av hvordan den tunghørte oppfatter lyd, ved hjelp av såkalt hørselssimulering, er en styrke for tilpasset og inkluderende opplæring. Gjerstad kom til at når medelever og lærere får simulert hørselen til den tunghørte, får de en opplevelse av det å være tunghørt. Dette ser ut til å gi dem en bedre forståelse for at muntlig informasjon og kommunikasjon noen ganger er vanskelig for den tunghørte. Grunnlaget for at lærere kan tilpasse opplæringen for tunghørte elever vil da bli vedre. Konklusjonen til Gjerstad var således at konkrete opplevelser lærere får om hørselstap tunghørte elever har, er en styrke i veiledningen rundt tunghørte elever.

Ohna m.fl. (2003) gjennomførte en evaluering av læreplanene for døve, et prosjekt innenfor Norges forskningsråds program ”Evaluering av Reform 97”, og viser til utfordringer når det gjelder opplæringen for hørselshemmede elever. Følgende resultat fra evalueringen siteres: ”Slik vi ser det, er den viktigste utfordringen for opplæring av hørselshemmede elever i dag knyttet til hvordan en kan skape et læringsmiljø som gir muligheter for samhandling, deltaking og anerkjenning” (Ohna m.fl. 2004:7). Hørselshemmede elever omfatter i denne forbindelse alle med hørselstap. Sitatet viser dermed at det er læringsmiljøet og deltakerperspektivet som er utfordringen i skolen og dette støtter etter mitt syn den vinkling jeg har valgt for oppgaven min.

Tronvoll (2000) har forsket på spørsmål om integrering av barn / unge med funksjonshemming. Hun viser til en studie der tunghørte elever og jevnaldrende rundt dem la vekt på å tilsløre funksjonshemmingen og fremheve andre, mer ”normale” eller sterke sider ved den funksjonshemmede. Tilsløringen syntes å representere et ønske om å gjøre funksjonshemmingen usynlig. I forhold til dette peker Tronvoll på følgende dilemma:

”Det er et paradoks at ønsket om og innsats for å gjøre funksjonshemmingen usynlig, og sette fokus på andre sider ved personen, innebærer en bekreftelse av at funksjonshemming verdsettes negativt. Det kan medføre at funksjonshemming blir mindre og ikke mer akseptert. Det problematiske med funksjonshemming blir så lite synlig at den blir et privat anliggende for de nærmeste.” (Tronvoll 2000:121).

Tronvoll sier at en slik usynliggjøring kan gjøre barn og foreldre mer tilbakeholdne med å kreve nødvendig hjelp og tilrettelegging, og undergrave erkjennelsen om at slik støtte er nødvendig for at opplæringen skal ivareta de behov den tunghørte eleven har.

4.5 Oppsummering

Hørselstap medfører problemer i kommunikasjonssituasjoner og gir tunghørte elever ekstra utfordringer når de skal oppfatte det som sies. Tunghørte elever kompenserer for manglende hørsel og tar i bruk ulike strategier for å mestre sin skolehverdag og jeg viser i dette kapittel til noen konsekvenser dette kan få. Jeg beskriver også viktige tiltak som bør gjøres i skolene for at tunghørte elever skal kunne ha omgivelser som gir dem muligheter til å delta i kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner på lik linje med normalhørende elever. Jeg hevder også at alle elevene profiterer på disse tiltakene. For å oppfylle de rettigheter tunghørte elever har, viser jeg til at det må være rutiner og systemer i skolene som sikrer at

informasjonen om den tunghørte eleven og eventuell bruk av tekniske hjelpemidler, blir tatt hensyn til.

Jeg presenterer i kapittel 4.4 ulike undersøkelser og rapporter som jeg har funnet om hørselshemmedes opplæring og som jeg finner relevante i denne oppgaven. Dette er Maxon & Brackett 1992, Tveit 1996, Jonassen 1998, Tronvoll 2000, Antia m.fl. 2002, Barli 2003, Ohna m.fl. 2003, Høie og Vonen 2004, Amundsen 2004 og Gjerstad 2005.

5. TEORETISK REFERANSERAMME

5.1 Vitenskapsteori

Teorier eller paradigmer har perspektiver som uttrykker hvordan ting henger sammen, hvordan man kan oppdage kunnskap eller skape ny kunnskap (Postholm 2004). Med paradigme forstås her en grunnleggende oppfattelse av hvordan man ser på og tolker tilværelsen eller deler av den (Bø og Helle 2002). De ulike paradigmer får betydning for hvilken forskningstilnærming forskeren velger å ta i bruk. Min forskning baseres på kvalitative undersøkelser og har som mål å beskrive en del av en setting, organisering i skolen og ivaretagelse av de behov tilhørende elever har for sin opplæring. Jeg ønsker å få fram deltakerperspektivet og må derfor ha et nært samarbeid med deltakerne. Dette innebærer at kunnskap og forståelse blir skapt i en sosial interaksjon og en naturlig konsekvens av dette blir at sosiokulturell teori representerer mitt valg som grunnlag for syn på læring.

5.2 Sosiokulturell teori

Sosiokulturell teori legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst (Dysthe 2001). Det sosiokulturelle syn på kunnskap og læring har utspring i en kobling av innsikter fra de amerikanske tenkerne Mead og Dewey og de russiske teoretikerne Vygotskij og Bakhtin (Dysthe 2001).

I forbindelse med organisering i skolen er Vygotskijs tenkning interessant på grunn av hans fokus på læringsfellesskapet og den betydning elevene og lærer har for hverandre. Sosial samhandling er utgangspunkt for læring i hans teorier, samtidig som samhandlingen skjer innenfor en kulturhistorisk ramme.

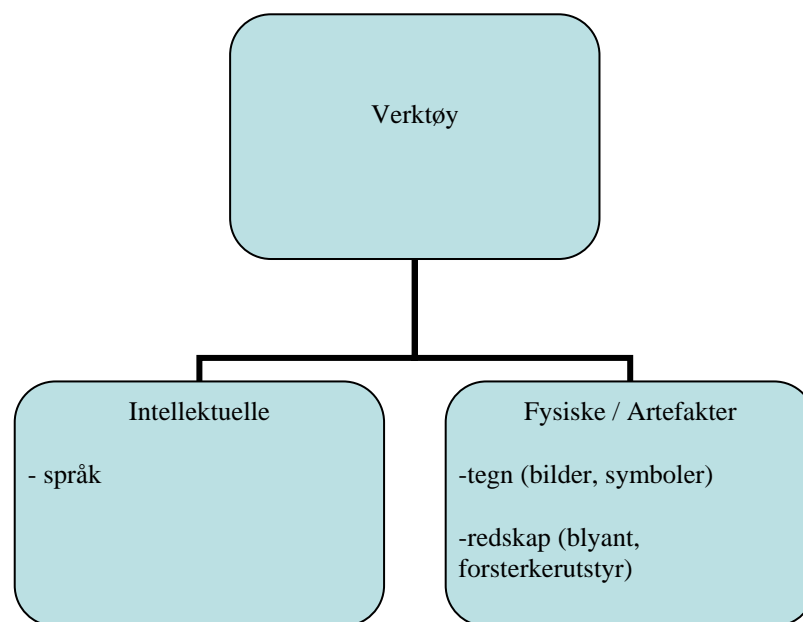
Læring har med relasjonar mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt av eitkvart læringsmiljø, læring er langt meir enn det som skjer i elevens hovud, det har med omgivnaden i vid forstand å gjere (Dysthe, 2001:33).

Innenfor den kulturhistoriske eller situerte tradisjonen har Vygotskijs grunnideer om kunnskapstilegning inspirert til forskning om relasjoner og interaksjonens betydning for barns utvikling. Vygotskij hevder at menneskets bevissthet utvikles gjennom danning av høyere psykologiske prosesser. Til disse prosesser regner Vygotskij bl.a. språk, skriving, telling, logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet og begrepsdanning (Bråten 1996). Han hevder at prosessene medieres (formidles) gjennom sosial aktivitet og gjennom semiotisk mediering (tegn og symboler). Læring skjer først på det interpersonlige eller sosiale plan før det overføres til det intrapersonlige eller indre plan. Vygotskijs teorier vektlegger læringens sosiale natur, og han etablerte med dette en ofte oversett forbindelse mellom barnets kognitive utvikling og dets sosiale og kulturelle utvikling (Bråten 1996).

5.2.1 Verktøy

I et sosiokulturelt perspektiv blir begrepet redskap eller verktøy ofte nevnt (Vygotsky 1978, Säljö 2001, Dysthe 2001, Wittek 2004). Jeg vil i det videre bruke betegnelsen verktøy.

Med verktøy mener jeg ressurser som vi bruker for å observere eller bearbeide omverdenen på. Verktøy kan betraktes som en utvidelse av mennesket og ved hjelp av verktøy kan vi utføre handlinger som vi ellers ikke ville klart (Postholm 2006). Verktøyene kan være intellektuelle eller fysiske. I faglitteraturen kalles gjerne de fysiske redskaper for artefakter (Wittek 2004). Säljö (2001:21) gir følgende definisjon: ” Med redskap eller verktøy menes de ressurser , så vel språklige (eller intellektuelle) som fysiske, som vi har tilgang til, og som vi bruker når vi forstår vår omverden og handler i den.” I figur 1 under, fremstiller jeg min forståelse av begrepet verktøy.



Figur 1: Verktøy som benyttes for å observere eller bearbeide omverdenen.

Verktøyene er bygd opp av menneskelige kunnskaper, begreper og erfaringer og omtales videre som kulturelle verktøy. Det er dermed skapt en kultur der mennesker bedre kan samhandle med hverandre, og i et vellykket samspill med et verktøy, f.eks en datamaskin, vil ofte den underliggende teknikken være uforståelig og usynlig for brukeren. Säljö (2001:84) sier det slik: "Å lære og å utvikle seg er i vår tid dermed i stor grad et spørsmål om å utnytte kognitive ressurser som finnes innebygd i artefakter som informasjon, prosedyrer og rutiner." Slik jeg oppfatter Säljö (2001), vil kvaliteten på interaksjonen mellom menneskene og verktøyet være avgjørende for hvilke mål eller resultater man oppnår. En person med høreapparat vil for eksempel ha mindre nytte av det dersom det er mye støy rundt ham eller hvis personer står med ryggen til han og prater.

Siden jeg i denne oppgaven vil legge vekt på samhandlingen mellom elever, lærere og den tunghørte eleven, kan jeg uttrykke dette i en sosiokulturell terminologi: "Den tunghørte eleven i interaksjon med kulturelle verktøy".

Dysthe (2001) peker på ulike sentrale aspekter ved et sosiokulturelt syn på læring, bl.a. mediering og situert læring. Jeg vil gå nærmere inn på disse aspekter.

5.2.2 Mediering

“I et sosiokulturelt perspektiv er det altså grunnleggende at fysiske, liksom intellektuelle/språklige, redskaper medierer virkeligheten for mennesker i konkrete virksomheter.” (Säljö 2001: 83). Begrepet mediering (formidling) innebærer slik jeg ser det at all læring er mediert, enten det skjer via fysiske verktøy, f.eks PC, eller intellektuelle verktøy som språk. Siden verktøy inngår som en del av kulturen, ligger det i menneskenes omgivelser å ta disse i bruk. I skolesammenheng vil det da være viktig at lærer ser på de muligheter og begrensinger læringsmiljøet utstyres med når det gjelder hvilke verktøy elevene støtter seg til i læringsarbeidet. Mye av det eleven lærer vil være forbundet med de muligheter og begrensinger som kjennetegner de verktøy som for eksempel finnes i undervisningsrommet.

5.2.3 Situert læring

Det situerte perspektivet fokuserer spesielt på læringskonteksten og det aktivitetssystem som man er en del av. Begrepet situert læring forstås som læring i et samspill mellom individer og i et kulturelt skapt felleskap (Bø og Helle 2002).

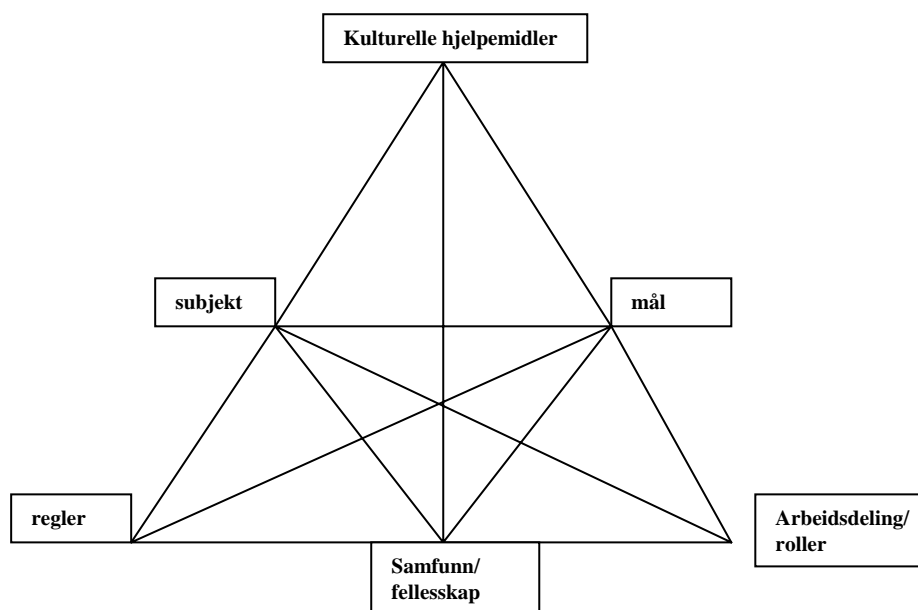
I en sosiokulturell forståelse innebærer begrepet kontekst at alle deler er vevet sammen og at læring skjer i denne veven. Læringen blir påvirket av konteksten og det vil være et dynamisk samspill mellom verktøyet, den som bruker det og den aktuelle konteksten (Dysthe 2001, Wittek 2004).

Lave og Wenger (2003) beskriver læring innenfor den situerte virksomhet som en prosess basert på deltakelse, og omtaler et relasjonelt perspektiv på læring grunnet på en forståelse av person, virksomhet og omgivelser. ”Deltagelse er alltid basert på situert forhandling og genforhandling af mening i verden” (ibid: 48). I forhold til dette må deltakerne tilegne seg begreper og forståelsesmåter i samhandling med hverandre. I skolesammenheng vil det derfor være viktig å organisere/tilrettelegge slik at det skapes god samhandling mellom elevene og mellom elevene og lærer.

5.2.4 Aktivitetssystemet

Med bakgrunn i Vygotskijs tanker og ideer innenfor den sosiokulturelle teori, utviklet Leontjev en teori; Cultural-Historical Activity Theory eller CHAT (Postholm, 2004:181-182).

Engeström (Engeström 1987, 1999, Engeström og Miettinen 1999) utviklet et grafisk uttrykk for CHAT, som jeg omtaler som Aktivitetssystemet.



Figur 2: Aktivitetssystemet (etter Postholm 2004:15)

Faktorene som inngår i aktivitetssystemet består av flere triader og alle faktorene vil påvirke hverandre. Dette fremkommer ved linjene som er dratt mellom de ulike faktorer.

Den øverste trekanten i aktivitetssystemet som består av *subjekt, kulturelle hjelpemidler (verktøy) og mål* kan kalles handlingstrekanten. Faktorene *regler, samfunn /fellesskap og arbeidsdeling/roller* danner de nederste trekanter og representerer konteksten som handlingene foregår i. Disse faktorer ligger på aktivitetssystemets grunnlinje og kan legge premisser for eller mulige begrensninger for hvilke handlinger som kan utføres.

Regler innebærer intenderte retningslinjer for handlinger slik som for eksempel stortingsmeldinger, forskrifter eller L97. Samfunn/fellesskap står for alle de personer som i fellesskapet, f.eks. personalet i skolen, oppfatter retningslinjene og jobber mot felles målsetting. Dette kan være når flere lærere jobber sammen om en elev eller gruppe. Arbeidsdeling/roller innebærer på hvilken måte arbeidet er fordelt mellom de ulike menneskene som tilhører fellesskapet.

Postholm (2004:16) argumenterer for at: [...] ”aktivitetssystemet kan brukes som utgangspunkt for datainnsamling [...] systemet vil hjelpe forskeren med å fange opp kompleksiteten på et praksisfelt”.

I forhold til de undersøkelser jeg skulle gjøre i skolen, kom jeg til at aktivitetssystemet kunne være et hjelpemiddel for meg både under forberedelsene og ved innhenting av data. Ved å knytte data opp mot de ulike faktorer i aktivitetssystemet fikk jeg oversikt og hjelp til å se de ulike perspektiver ved organiseringa i skolen. Jeg oppnådde dermed å få et komplekst materiale relatert til forhold som var viktige for mine analyser og den videre forståelse jeg ønsket å utvikle.

5.2.5 Kommunikasjon

Kommunikasjon brukes om begrepene meddelelse, budskapsformidling, overføring av tanker etc. (Bø og Helle 2002). Svennevig (2001) peker på to ulike oppfatninger av kommunikasjon; semiotisk og pragmatisk oppfatning. Semiotisk oppfatning er knyttet til studier av tegnene i seg selv. Alle spor som gir informasjon utover seg selv, også slike tegn som hicking, raping m.m, vil dermed utgjøre viktige elementer i kommunikasjonen. Den pragmatiske oppfatningen knyttes til studier av kommunikasjon som handling. Kommunikasjon betraktes som intensjonell og deltakerne, heretter kalt sender og mottager, blir grunnleggende elementer ved kommunikasjonshandlingen.

I denne oppgaven vektlegger jeg den pragmatiske oppfatningen og fokuserer på kommunikasjon som skjer ved lærere og elevers handlinger. Jeg legger til grunn at kommunikasjonshandlinger er tilsiktet og er av stor betydning i en samhandlingssituasjon.

Svennevig (2001) knytter språk til kommunikasjonssituasjonen:

I en kommunikasjonssituasjon har språkbrukere et *intendert budskap* - noe de vil formidle. Gjennom en kommunikasjonshandling forsøker de så å gi samtalepartneren del i noe av dette. Det er ikke ordene eller ytringen i seg selv de vil overbringe, men et tankeinnhold som nødvendigvis er noe annet enn de ordene og setningene de bruker. (ibid:46)

Kommunikasjon er samhandling. Det betyr ikke bare at to eller flere handler samtidig. Deltakerne må tilpasse seg hverandre og koordinere sine handlinger som en del av en felles

oppgave slik at det skapes mening (Svennevig, 2001). En språklig samhandling foregår i følge Svennevig (2001) på ulike plan samtidig. Senderen må henvende seg til mottageren på en slik måte at denne oppfatter ytringen som henvendt mot seg. Videre må mottageren gjenkjenne de språklige ytringer som produseres av senderen og mottageren må trekke slutninger for å komme fram til det proposisjonelle innholdet, dvs det konkrete påstandsinholdet i ytringen, for å kunne identifisere hvilken språkhandling senderen utfører. Først når dette blir gjensidig kunnskap har partene skapt mening (Svennevig 2001).

Vygotskij har inspirert forskere til studier av språk og læring. Innenfor den sosiokulturelle teori er som nevnt språket et spesielt viktig verktøy. Språket fungerer som et bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenkning. Det re-skapes og gis ny mening når det er i bruk. Bakhtin supplerer Vygotskijs teoretiske forståelsesramme med dialogbaserte språkteorier. Han er opptatt av relasjoner der dialog er det grunnleggende prinsipp og den dialogiske interaksjonen mellom ytring og forståelse er den grunnleggende komponenten i kommunikasjonen. Bakhtin ser på mening som noe som skapes og gjenskapes av de som samhandler i bestemte kontekster. Den som ytrer noe, muntlig eller skriftlig, forutsetter at mottakeren forstår (Igland og Dysthe 2001:113).

Wittek (2004) trekker fram fire dimensjoner innenfor dialogbegrepet. For det første handler det om dialog mellom ulike aktører, f.eks mellom elever og lærer. For det andre er relasjonen mellom de lærende og det tema som blir behandlet viktig. For det tredje handler det om transformasjon av den dialog som foregår med andre, altså fra det interpersonlige plan til det intrapersonlige plan (jfr. kap.5.2). Den fjerde dimensjonen ved dialogen er den oppfatning av oss selv som skjer når vi får speilet oss selv gjennom å sette ord på våre ideer, for så å speile vår forståelse tilbake til den videre dialogen. Disse dimensjoner vil være viktige hjelpemidler for lærer når egen praksis skal analyseres. Det vil da være viktig at lærer tilrettelegger for at elevene har mulighet for å resonnerer og dra egne slutninger.

5.3 Oppsummering

I dette kapittel presenterer jeg sosiokulturell teori som oppgavens teoretiske forankring. Sosiokulturelt syn på læring vektlegger sosiale og kontekstuelle forhold, og Vygotskijs ideer om kunnskapstilegning er sentrale i min framstilling. Læring medieres (formidles) ved bruk av kulturelle verktøy og konteksten legger premisser for de muligheter eller begrensninger

som finnes når læringen medieres. Tunghørte elevers deltakelse i handlinger er sentralt i min oppgave og jeg presenterer en grafisk modell, aktivitetssystemet, for å vise de mange og ulike faktorer som påvirker hverandre når ulike handlinger skal utføres. Aktivitetssystemet brukes senere i oppgaven som grunnlag for datainnsamling og hjelp i analysene mine. Språk er et viktig verktøy for samhandling og omtales spesielt i pkt 5.2.5 under kommunikasjon. Her nevnes også den betydning dialogen har for kommunikasjonen og Witteks (2004) fire dimensjoner innenfor dialogbegrepet presenteres.

6. PROBLEMSTILLING

Jeg ønsker med studiet å fokusere på hvordan skolen forholder seg til tunghørte elever. Da jeg som nevnt i innledningen ønsker å beskrive hvordan organiseringen er i skoler som har tunghørte elever, formulerte jeg oppgavens tittel som et spørsmål. Spørsmålet relaterer seg til de opplysninger jeg hadde fått om ulike opplæringssituasjoner i skolene og min nysgjerrighet etter å finne ut noe om det. Oppgavens tittel er dermed en overordnet problemstilling for oppgaven.

Skolens organisering – ivaretar den de behov tunghørte elever har?

Av hensyn til oppgavens omfang, var det viktig for meg å avgrense oppgaven. Den opprinnelige problemstillingen for denne oppgaven var: **På hvilken måte vil opphevelse av klassebegrepet ha innflytelse på organiseringen i skolen, og hvordan vil hørselshemmede elever som er avhengig av forsterkerutstyr få ivaretatt sine behov gjennom organiseringen?**

Målet var å finne ut hvordan undervisningen var organisert og tilrettelagt for elevene etter at oppl.1 § 8-2 åpnet for en mer fleksibel organisering i skolene. Med bakgrunn i de opplysninger jeg hadde fått gjennom mitt arbeid som konsulent ved kompetansesenteret, hadde jeg en forventning om at jeg i skolene ville finne nye og ulike variasjoner i organiseringen, og se dette i forhold til tunghørte elevers behov. Siden to av skolene jeg kom til fortsatt hadde tilnærmet tradisjonell klasseromsundervisning, valgte jeg å flytte fokus vekk fra det som omhandlet § 8-2 spesielt. Intervjuguiden min, som var utformet etter den første problemstillingen, ble likevel benyttet og jeg erfarte at den fungerte godt også i forhold til en bredere problemstilling om organisering i skolen.

Med det bakgrunnsstoff og den teori jeg har lagt til grunn om temaet, har jeg kommet fram til følgende underproblemstilling:

- **Hvordan organiserer skolen opplæringen for å ivareta spesielle behov hos tunghørte elever, og hvilke suksessfaktorer synes å være viktige når tunghørte elever deltar i kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner?**

Underproblemstillingen er todelt. For å besvare den første delen – hvordan organiserer skolen opplæringen for å ivareta spesielle behov hos tunghørte elever? – beskriver jeg den organisering som er ute i skolene der jeg gjennomfører mine undersøkelser.

For å besvare den andre delen – hvilke suksessfaktorer synes å være viktige når tunghørte elever deltar i kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner? - vil jeg med bakgrunn i observasjoner i skolene foreta en analyse av kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner. Jeg vil utifra dette forsøke å identifisere hvilke faktorer som gir muligheter eller begrensninger for at tunghørte elever kan delta i disse situasjoner. Disse faktorer vil, slik jeg ser det utfra et sosiokulturelt perspektiv, bidra med forklaring på hva som gjør at skolene gjennom sin organisering klarer å ivareta, eventuelt ikke ivareta, behov tunghørte elever ha.

6.1 Formål

Formålet med oppgaven er som nevnt å beskrive organiseringen i skolene og identifisere faktorer som er viktige for at tunghørte elever kan delta i opplæringssituasjonen på linje med normalhørende elever. Siden det er lite forskning omkring dette temaet, håper jeg at jeg med denne undersøkelsen kan bidra med dokumentasjon som kan gi kunnskap. Jeg ønsker at kunnskapen skal anvendes av personer som har ansvar for eller er opptatt av å ivareta opplæringstilbudet på best måte for tunghørte elever i skolen. Jeg ser det som viktig at skolene i sin planlegging og organisering ser på omgivelsenes betydning for tilrettelegging, og ikke bare fokuserer på spesielle egenskaper ved den tunghørte eleven. Det er derfor et håp om at oppgaven kan bidra til at skolene og deres samarbeidspartnere blir enda mer opptatt av relasjonelle forhold og omgivelsene når de skal tilrettelegge opplæringen for å ivareta tunghørtes behov.

7. METODE

Jeg vil i dette kapitlet begrunne valg av forskningsmetode. Beskrivelse av forskningsprosessen som ligger til grunn for de funn som presenteres, er nødvendig for at leseren skal kunne bli kjent med de vurderinger og valg jeg har gjort. På denne måten vil leseren få mulighet til å vurdere funnernes pålitelighet og gyldighet. Videre vil jeg gi en oversikt over hvordan jeg har foretatt utvalg, fått tilgang til forskningsfeltet og datainnsamlingen.

7.1 Innledning

Metode dreier seg om hvordan man skal gå fram når man skal hente informasjon om virkeligheten, og hvordan man skal analysere informasjonen slik at den gir ny innsikt (Johannessen & Tufte, 2002). Valg av metode sier noe om hvilke håndverksmessige grep som skal gjøres i forskningsarbeidet. Vi skiller mellom to hovedtyper av metodiske tilnærminger; kvantitative og kvalitative tilnærminger. Kort forklart kan man si at skillet mellom disse tilnærminger er at det arbeides med ulike typer data. Kvantitative tilnærminger arbeider med ”harde” data i form av operasjonaliserte indikatorer som måles slik at de er egnet for opptellinger. Kvalitative tilnærminger arbeider med ”myke” data som foreligger i form av tekster som må bearbeides og fortolkes (Johannessen & Tufte 2002). Kvantitativt orientert forskning vil således være mer opptatt av utbredelse (omfang og mengde) og vil ofte gjøre bruk av mange informanter. Kvalitativt orientert forskning vil være interessert i å få fram dybdebeskrivelser om aktuelle fenomen, for eksempel bestemte opplevelser hos informantene, og det vil ofte være bruk av et lite antall informanter (Vedeler 2000, Lund og Haugen 2006). Lund og Haugen (2006) viser til at kvalitativ og kvantitativ forskning historisk sett har røtter fra forskjellige vitenskapsteoretiske tradisjoner, henholdsvis naturalisme el.l og positivisme. De argumenterer for at både kvalitativ og kvantitativ empirisk forskning innenfor fagområdet pedagogikk nå kan anses som basert på samme vitenskapsteoretisk antakelse, *kritisk realisme*, og hevder derfor at en kombinasjon (triangulering) av kvalitativ og kvantitativ metode er blitt vanlig. Kvernebekk (2002:73) sier dette om begrepet kritiske realister: ” Det betyr at de tenker seg at det kan være ulike måter å representere fenomener på, og at det er viktig å innta en kritisk holdning både fordi representasjoner påstår noe om hvordan fenomenet er, og fordi

noen representasjoner kan være bedre og mer riktige enn andre.” Man kan således aldri være trygge på at slutninger og tolkninger man foretar er helt sikre (Lund 2002). Med bakgrunn i dette så jeg betydningen av å innta en kritisk holdning i egen forskningsprosess, og blant annet søke etter å eliminere feilkilder. Jeg har som nevnt konsentrert meg om kvalitativ metode, men benyttet meg av kildetriangulering for å belyse forskningsproblemet fra flere sider. Dette kommer jeg tilbake til i kap. 8.1.1.

7.2 Metodiske betraktninger

Valg av forskningsmetode er basert på hva slags informasjon man søker, under hvilke omstendigheter og fra hvem. I min oppgave vil jeg beskrive organisering i skolen og hvordan tunghørte elevers behov ivaretas. Jeg benytter en induktiv tilnærmingstype og har som nevnt valgt en kvalitativ forskningstilnærming. Lund og Haugen (2006:22) sier følgende: ”Et særtrekk ved kvalitativ forskning er at forskeren er *nærmere* informantene - forholder seg mer *subjektivt og innfølelse* til informantenes opplevelse – enn tilfellet er i kvantitativ forskning”. Ryen (2002:18) utdyper Denzin og Lincoln og sier at: ”forskere som nytter kvalitativ metode, studerer ting i deres naturlige setting, der de prøver å forstå (”make sense of”) eller tolke fenomener ut fra den mening folk gir dem”.

For å oppnå nærhet til informantene (tunghørte elever og lærere) bestemte jeg meg for å reise ut til skolene der informantene var. Jeg anså at ved å være i ”felten”, være sammen med andre og delta i det som skjer, ville jeg få innsyn i kvalitative særpreg ved ulike skoler og få en best mulig helhetlig forståelse av mitt forskningsspørsmål. Dette er i tråd med det læringssyn sosiokulturell teori representerer. I forbindelse med datainnsamlingen, valgte jeg å benytte case-studier som forskningsstrategi.

7.3 Case-studier

Case-studier er å betrakte som en strategi som innbefatter flere ting enn en metode, kjennetegnes ved at de er avgrenset av hva som inngår i caset og hva som faller utenom, og videre av en beskrivelse av det definerte caset (Johannessen & Tufte 2002). Yin (1994:13) gir følgende definisjon av case-studie: “A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real life context, especially when the boundaries

between phenomenon and context are not clearly evident.” Siden jeg ønsket å gjøre undersøkelser og samle mye informasjon om et fenomen; organisering i skolen og tunghørte elevers behov, anså jeg derfor case-studier å være egnet forskningsstrategi. Yin (1994) legger vekt på design av case-studier, noe som stiller store krav til forskeren. Han gir følgende definisjon av design: [...] “a research design is an action plan for getting from here to there, where here may be defined as the initial set of questions to be answered, and there is some set of conclusions (answers) about these questions.” (op.cit:19).

Fordi jeg har valgt fire case i mitt studium vil jeg foreta det som Yin (1994:46) kaller ”Multiple case Design”. Han sier at case som velges ut i slike design hver for seg vil være gjenstand for individuell studie, men casene skal også predikere enten like resultater eller motstående resultater.

Innefor hver case har jeg benyttet følgende metoder for å samle inn data:

7.3.1 Observasjon

Vedeler (2000) sier at observasjon er en nyttig metode når man vil beskrive barn og voksne i dagligdagse situasjoner. Observatøren vil ha mulighet for å se forhold som rutinemessig ofte unnslipper oppmerksomhet i en hektisk hverdag slik en læringssituasjon i skolen kan være. Vedeler sier videre at de viktigste observasjonsdata består av beskrivelser og sitater og dialoger som er registrert i observasjonssituasjoner, og at observasjon er spesielt nyttig i studier av sosial interaksjon. ”Med observasjon spør du ikke folk hva de gjør eller hvilke følelser eller holdninger de har. Du observerer hva de gjør, lytter til det de sier, og fortolker dette i lys av konteksten. God beskrivelse av konteksten gir samtidig også en bedre forståelse av den” (Vedeler 2000:12).

Jeg benyttet meg av deltakende observasjon ved at jeg var til stede i kommunikasjons-situasjonene. Jeg hadde på denne måten nærkontakt med felten og det jeg ønsket å få kunnskap om. Jeg foretok det som kalles en eksplorerende undersøkelse ved at jeg observerte det som skjedde i naturlige kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner, lyttet til det som ble sagt og fortolket dette i lys av konteksten (Befring 2002, Lund 2002, Vedeler 2000).

Bruk av videoobservasjon benyttes ofte i spesialpedagogiske forskningsbidrag (Befring 2002). Jeg vurderte bruk av video som en mulig datainnsamlingsmetode, men anså at det ville være vanskelig å klare å fange opp kommunikasjons- og samhandlings-situasjoner som skjer i rom

med mange til stede ved å være alene om å betjene videokamera. Derfor forkastet jeg denne metoden og valgte å konsentrere meg om å gjøre feltnotater og føre logg i forbindelse med observasjons- og intervjumetodene.

Observasjonene skal gi et deskriptivt bilde av virkeligheten og beskrivelsene skal også ha med observatørens fortolkninger, vurderinger og refleksjoner. Mine verdier, holdninger og erfaringer vil derfor virke inn på hvilke observasjoner som er gjort og på fortolkningen av disse. En av utfordringene mine var at jeg hele tiden måtte jobbe med å være nær nok det jeg skulle observere for å få tilgang på data samtidig som jeg skulle ha distanse nok til å tolke data på en selvstendig måte. Jeg satt slik at jeg hadde oversikt over rommet og den tunghørte eleven og skrev notater fra ulike samhandlings- og kommunikasjonssituasjoner jeg observerte mellom den tunghørte og de andre som var til stede i rommet. Jeg noterte også dersom det var mangel på slike situasjoner mellom den tunghørte og de andre (vedlegg 7).

For å unngå at jeg mistet distansen til det jeg studerte, var jeg heldig å ha kontakt med kolleger og veileder underveis. Jeg støttet meg til Aktivitetssystemet, kap. 5.2.4, når jeg foretok observasjonene. De ulike kommunikasjons- og samhandlingssituasjonene ble på denne måten sett i forhold til konteksten og hvordan den tunghørte eleven var i interaksjon med kulturelle verktøy. I lys av mine fortolkninger utviklet det seg nye dimensjoner som medførte at jeg måtte utrede nye teoretiske forståelser som jeg kunne knytte datamaterialet til. Mine tolkninger av observasjonene ble på denne måten en vekselvirkning mellom refleksjon over teori og empiri og jeg opplevde at min forståelse ble endret i løpet av undersøkelsene.

7.3.2 Feltnotat

Jeg førte detaljerte feltnotater i ulike undervisningsøkter på den enkelte skole. Jeg beskrev konteksten, dvs. hvor mange elever til stede, hvilken lærer, organiseringen av undervisningen og hvilke kulturelle verktøy som var i bruk. Fokus for feltnotatene var den kommunikasjon/samhandling som foregikk mellom tunghørt elev og medelever /lærer. Jeg forsøkte å notere så detaljert som mulig kommunikasjons- og samhandlinger og eventuelle mangel på slike, da jeg oppfattet at dette kunne være viktige perspektiver i mine analysetilnærminger.

7.3.3 Forskningsintervju

Kvale (1997:17) sier: "Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer." Han sier videre at forskningsintervjuet er et produksjonssted for kunnskap der det utveksles synspunkter mellom to personer om et felles tema, og han understreker at det er den menneskelige relasjonen i intervjuet som produserer den vitenskapelige kunnskap. Siden jeg i tillegg til å observere ønsket å få vite noe om informantenes meninger og erfaringer ville det kvalitative intervjuet være godt egnet i min datainnsamling. Det finnes få prosedyrer for hvordan intervjuet skal utføres, og det stilles derfor store krav til forskeren i forhold til forberedelse og gjennomføring av intervjuet. Dette vil ha betydning for tolkningen og validiteten i oppgaven, noe jeg har beskrevet i kap 7.4 og 8.

Intervjuene jeg har foretatt av lærerne kan beskrives som semi-strukturerte intervjuer. Denne typen intervjuer gjennomføres gjerne på grunnlag av en intervjuguide som bygger på spørsmål relatert til forskningstemaet. Spørsmålene bør være korte, lette å forstå og bør være planlagt i forhold til å skape en positiv interaksjon mellom forsker og intervjuperson (Kvale 1997).

Jeg benyttet meg av intervjuguide med styrende temaer for fokus i intervjuene (vedlegg 8). Temaer og spørsmål var på forhånd valgt men samtidig var spørsmålenes rekkefølge og spørsmålsform åpent for forandringer slik at jeg kunne følge opp svar jeg fikk av intervjupersonen.

Jeg valgte å dele intervjuguiden i to deler: 1. På hvilken måte vil opphevelse av klassebegrepet ha innflytelse på organiseringen i skolen? 2 Hvordan vil hørselshemmede elever som er avhengige av forsterkerutstyr få ivaretatt sine behov gjennom organiseringen? Spørsmålene var formet i henhold til den første problembeskrivelsen min, og selv om fokus for tema og problemstilling ble utvidet noe i løpet av prosessen, jfr. kap 6, var spørsmålenes utforming relevante for den problemstilling jeg endte opp med. Spørsmålsstillingen var først og fremst tenkt å fungere som en hjelp for meg som intervjuer, og intervjuguiden skulle ikke brukes statisk men heller sikre at jeg holdt samtalen innenfor forhold som var relevante for forskningstemaet. Jeg ønsket at intervjupersonen skulle fortelle om hendelser, opplevelser og synspunkter etter hvert som dette var naturlig i samtalen.

Bruk av lydbånd under samtalen er et redskap som gjør det mulig å transkribere intervju samtaler fra munnlig til skriftlig form slik at de blir egnet for analyse. På denne måten kan intervjueren lettere konsentrere seg om emne og dynamikk i samtalen (Kvale 1997). Jeg informerte om at lydbåndet bare skulle høres av meg, at det var viktig for meg å slippe å skrive under samtalen og at det ville sikre en best mulig gjengivelse av vår samtale. Jeg informerte også om at innholdet på lydbåndet ville bli makulert etter at samtalen var transkribert og at det også var mulig å reservere seg mot å benytte lydbånd. En av mine intervju personer reserverte seg mot dette, og vi ble da enige om at jeg skulle notere under samtalen vår og at jeg derfor måtte bruke noe tid på det underveis.

Jeg gjennomførte en pilotundersøkelse ved en skole og fikk der prøvd ut de metoder jeg skulle benytte i hovedundersøkelsene mine ved de fire skoler jeg hadde fått tilgang til. Dette kommer jeg tilbake til i kap 7.6. Erfaringer jeg gjorde etter pilotundersøkelsen førte til at jeg så det som nødvendig å transkribere intervjuene samme dag som de var foretatt. Det var viktig for meg å gjøre dette så raskt som mulig mens det ennå var ”ferskt” stoff. Hvert intervju, som varte ca 1 time, resulterte i ca 10-15 A4-siders tekst.

I intervjuene med de tunghørte elevene, som jeg forøvrig foretok siste dagen i feltarbeidet, benyttet jeg spørsmål rundt temaer som: *Hvordan bruker du det tekniske utstyret på skolen, hvordan samarbeide du med de andre elevene, når synes du at du hører best.* I tillegg spurte jeg elevene om forhold rundt samhandlings- og kommunikasjonssituasjoner som jeg hadde registrert under observasjonene mine. Jeg opplevde at elevene svarte greit på mine spørsmål, men noen hadde mer utdypende svar enn andre og noen var interesserte i å fortelle og prate mye om andre forhold også.

7.3.4 Dokumentopplysninger, loggbok

Jeg førte loggbok hver dag jeg var ute i ”felten”. Loggboken inneholdt blant annet informasjon som jeg fikk om elevens hørselsrelaterte behov ved å gjennomgå den tunghørtes elevmappe. Dette var i forståelse med og etter skriftlig samtykke fra foreldrene. Vurderinger som er gjort om elevene og påstander om tiltak som fremkommer i de ulike elevmapper, vil av hensyn til oppgavens omfang ikke bli gjenstand for drøfting. Videre inneholdt loggboken tilleggsinformasjon jeg fikk gjennom uformelle samtaler med lærere, spesielle hendelser eller

egne tanker og spørsmål. Jeg benyttet blant annet loggboken til å notere ned spørsmål relatert til situasjoner jeg så og som jeg brukte som utgangspunkt i samtale med den tunghørte elev.

7.4 Fortolkning

De nevnte metoder baserer seg på direkte opplevelser mer enn objektive registreringer og kan således være relativt intuitive og lite formaliserte. Johannessen & Tufte (2002:83) sier det slik: ”På grunn av åpenhet og fleksibilitet egner kvalitative forskningsteknikker seg spesielt i tilfeller der feltet er lite utforsket fra før og det følgelig ikke er etablert mye kunnskap man kan trekke på når man skal utforme forskningsspørsmål og hypoteser.”

Fortolkning er et vesentlig trekk ved den kvalitative analyse (Johannessen & Tufte, 2002). Det som studeres er mangetydig og avhengig av den som ser. Mellom det som faktisk skjer og den beskrivende analyse som foretas ligger variabelen feltarbeider. I denne forbindelse kommer jeg ikke bort fra tolkerens subjektivitet. Tolkeren har med seg egen historie og forforståelse inn i sitt forskningsprosjekt. Forforståelsen regnes som et viktig element i kvalitativ samfunnsforskning og er nødvendig for å finne mening og forstå teksten. Jeg har med bakgrunn både fra skole og det audiopedagogiske fagfelt hele tiden prøvd å være så nær datamaterialet og kildene som mulig og i analysearbeidet har jeg gjengitt direkte utsagn og nedtegnede observasjoner for å prøve å gi en så pålitelig og riktig beskrivelse som mulig.

7.5 Kriterier for utvalg

Med bakgrunn i mitt forskningstema, ble det foretatt et strategisk utvalg av informanter til dette studiet. Vedeler (2000:75) sier dette om strategiske utvalg: ”Det vil si at man i kvalitative design prøver å finne fram til de mest ”informasjonsrike” individer, kasus eller situasjoner, med tanke på hva som er formålet med undersøkelsen”. Hun påpeker videre at det er viktig å finne fram til kasus som kan gi mye informasjon og kasus man kan lære mye fra om det undersøkelsen fokuserer på. Jeg ønsket å finne mulige felles eller ulike beskrivelser av organisering i skolen i forhold til å ivareta behov hos tunghørte elever, og det overordnede valg ble derfor å finne fram til informanter som var det Johannessen og Tufte (2002) kaller ”typiske tilfeller”. Jeg definerte typiske tilfeller ut fra følgende kriterier hos de tunghørte informantene:

- At mine informanter har et hørselstap på mellom 30dB til 70 dB og faller inn under kategoriene lett hørselstap 21-40 dB, moderat hørselstap 41-55 dB eller moderat til alvorlig hørselstap 56-70 dB
- At mine informanter er tildelt høreapparat og har behov for forsterkerutstyr i skolen.

Siden jeg ikke visste noe om hvilke skoler mine eventuelle informanter gikk på, hadde jeg ikke spesielle kriterier å ta hensyn til i forbindelse med skolene. Jeg var klar over at skoler er svært ulike med hensyn til variasjon i organiseringen og anså det derfor som vanskelig å stille spesielle krav til disse. Jeg måtte imidlertid ta stilling til hva som var praktisk hensiktsmessig for meg å gjennomføre og gjorde derfor følgende avgrensninger:

- Å avgrense undersøkelsen til ett fylke.
- At mine informanter går i 4.-7.klasse i grunnskolen.

For elever fra 4. – 7. klasse, skjer det forandringer i forhold til omgangsform og krav og forventninger i skolen. Elevene må gjerne forholde seg til flere lærere og tilpasse seg ulike undervisningsmåter, og det sosiale presset blant elevene øker. Dette vil kunne være en vanskelig periode for tunghørte elever (Grønlie 2005, Maxon og Brackett 1992). Jeg bestemte meg for å gjøre mine undersøkelser på dette trinnet og håpet å finne gode eksempler på organisering som ivaretok tunghørte elevers behov.

7.5.1 Utvalget

Da kriterier for utvalg var bestemt og tillatelse fra datatilsynet var innhentet (vedlegg 1), tok jeg kontakt med audiopedagogtjenesten i vedkommende fylke. Audiopedagogtjenesten hadde for skoleåret 2005/2006 tall som viste at det totalt var registrert noe over 100 hørselshemmede elever i grunnskolen i fylket. Blant disse var omkring en tredjedel elever som tilhørte det Lund og Haugen (2006:104) kaller ”tilgjengelig populasjon” hørselshemmede i aldersgruppen 4.-7.klasse i grunnskolen i fylket. Jeg må legge til at definisjonen på ”hørselshemmede” kan være noe forskjellig og jeg har ikke satt meg inn i den tolkning som ligger bak audiopedagogtjenestens definisjon av hørselshemmede for å sammenligne med den definisjon jeg har benyttet i denne oppgaven. Siden kriterier for utvalget var definert, vil imidlertid en eventuell annen definisjon av ”hørselshemmede” ikke ha betydning for denne oppgaven.

Audiopedagogtjenesten sendte ut forespørsel til et utvalg på totalt ni informanter, som ifølge dem var de som oppfylte kriteriene som nevnt i de avgrensninger jeg foretok (vedlegg 3 og 4). Jeg fikk positivt svar og skriftlig samtykke fra 5 elever og foreldre som alle hørte til på ulike skoler i fylket. En av informantene ble valgt bort fordi det viste seg at denne likevel ikke hadde høreapparat. Dermed satt jeg igjen med et utvalg på fire elever, som tilsvarte ca 40 % av det totale utvalget på ni elever. Mitt utvalg utgjorde dermed ca 10 % av hele tilgjengelige populasjonen hørselshemmede elever i 4.-7.klasse i grunnskolen i fylket. Kvale (1997) tar opp spørsmålet om hvor mange intervjupersoner man trenger i en undersøkelse, og viser til at antallet avhenger av studiets formål. Dersom antallet blir for stort, vil det være vanskelig å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuene. Jeg vurderte utvalget som adekvat og kom til at antallet ville være tilstrekkelig ved at jeg gjennom mine ulike datakilder ville få mye informasjon om det typiske området jeg ønsket å studere.

Når det gjelder om utvalget er representativt for populasjonen gjør jeg meg noen betraktninger rundt det. De foreldre og elever som var villige til å delta i undersøkelsen kan ha ulike motiver for å ville delta. Noen vil kanskje se på denne undersøkelsen som positiv i forhold til at det rettes fokus mot den tunghørte elevens opplæringssituasjon. Motivene for å delta kan således være at de er misfornøyde eller fornøyde med det opplæringstilbudet den tunghørte eleven har, og ønsker at dette skal belyses. I motsatt fall kan man tenke at de i utvalget som ikke ønsker å delta i undersøkelsen, er mindre engasjerte i opplæringssituasjonen eller ønsker å nedtone hørselsnedsettelsen. Relatert til Tronvolls (2000) betraktninger omkring usynliggjøring av funksjonshemming, ville slike forhold være interessante og kanskje føre til en annen og mer nyansert datainformasjon. Ut fra en slik tankegang ser jeg at det i min undersøkelse er mange ukjente forhold som påvirker utvalgets representativitet. I sammenheng med dette viser jeg til den drøfting jeg har gjort rundt begrepet overførbarhet (generalisering) se kap. 8.1.2 når det gjelder validiteten av resultatene.

7.5.2 Tilgang til feltet

Da utvalget var klart, tok jeg selv kontakt pr telefon med rektor ved de skoler elevene gikk. Jeg visste som nevnt ikke på forhånd hvordan organiseringen på skolene var og jeg kjente heller ikke noen av de ansatte der. Jeg informerte kort om min undersøkelse og avtalte å ta kontakt med skolen igjen etter at de hadde lest min skriftlige forespørsel (vedlegg 5). Jeg

opplevde at skolene og lærerne var velvillige i forhold til å la meg sette i gang undersøkelsene slik jeg hadde beskrevet og det gikk greit å gjøre avtaler.

Med bakgrunn både som lærer i skolen og fra arbeid innenfor det audiopedagogiske feltet brukte jeg tid på å forberede meg på den nye rollen som forsker i egen kultur. Jeg hadde leste Cato Wadels bok "Feltarbeid i egen kultur"(1991) og bet meg særlig merke i to typer utfordringer der det var viktig å utvikle ferdigheter, nemlig at jeg som feltarbeider:

*må være i stand til å utvide mitt rollerepertoar i løpet av feltarbeidet

*må være sosiolog på meg selv

Postholm (2005) poengterer at forskeren er det viktigste forskningsinstrument i kvalitativ forskning, og jeg forsøkte hele tiden å møte felten ned et åpent sinn og være reflektert over den nye rollen min og den forforståelsen jeg hadde med meg.

7.6 Pilotundersøkelsen

For å være så godt forberedt som mulig ønsket jeg å gjøre en pilotundersøkelse der jeg fikk mulighet til å prøve de metoder jeg hadde bestemt meg for å benytte i oppgaven. For å få adgang til denne undersøkelsen, tok jeg våren -05 kontakt med en forelder til en tunghørt elev på mellomtrinnet som jeg kjente fra før. Jeg redegjorde for oppgaven min og spurte om jeg kunne få gjøre en pilotundersøkelse på skolen der eleven gikk. Jeg innhentet skriftlig samtykke, og både rektor og lærere ved skolen eleven gikk på var positive til undersøkelsen. Jeg gjennomførte så en tre dagers observasjon i klassen, skrev feltnotater, intervjuet kontaktlærer og den tunghørte eleven. I tillegg fikk jeg lese elevens mappe for å se om det forelå spesielle råd eller informasjon som var viktige for elevens opplæring.

Dette var en verdifull erfaring for meg, og jeg innså etterpå at det var krevende å holde fokus på det jeg skulle observere – samhandling og kommunikasjonssituasjoner mellom elever og lærer. I en gruppe er det alltid mye som skjer, og jeg ble mer bevisst på hvor viktig det var for meg å holde fokus på det jeg skulle beskrive. Videre erfarte jeg at intervjuguiden min ble noe lang, og jeg gjorde derfor noen endringer i den. En annen erfaring jeg gjorde, var at det ikke var så lett å få eleven til å fortelle. Da jeg gjennomgikk lydbåndet etterpå, innså jeg hvor viktig min spørsmålsstilling var for hvordan eleven svarte meg. Jeg gjorde meg noen tanker

om hvordan eleven opplevde samtalsituasjonen, både i forhold til at han visste hvem jeg var og også at han kanskje var redd for å si noe som kunne gi oppmerksomhet rundt han eller skolen. Jeg reflekterte en del omkring dette og innså at en viktig ambisjon for meg ute i feltet ville være å presentere meg og hensikten med undersøkelsen på en slik måte at de involverte skulle føle seg trygge og unngå at usikkerhet ville bli en hindring for deres svar. Jeg opplevde at det å prøve ut metodene var nyttig og støtter meg til Kvale (1997), som hevder når det gjelder intervjuerens kvalifikasjoner, at man lærer å bli en god intervjuer gjennom praksis og egne intervjuerfaringer.

7.7 Datainnsamlingen

Feltarbeidet ble gjennomført i september, oktober og november 2005. Dette var en spennende og utfordrende tid der jeg jobbet intensivt. Jeg var tre dager på den enkelte skole, men sørget også for at det var opphold mellom hver skole jeg var på. På denne måten fikk jeg tid til å skrive ut feltnotater, transkribere intervju og bearbeide materialet så raskt som mulig etter at det var innhentet. Gjennom pilotundersøkelsen hadde jeg erfart at dette var viktig fordi det ellers er fort gjort å glemme detaljer. Jeg tok feltnotat og førte loggbok med særlig fokus på samhandlings- og kommunikasjons-situasjoner mellom den tunghørte elev, medelever og lærere. I tillegg gjennomførte jeg intervjuer av kontaktlærere og av de tunghørte elevene, og jeg studerte elevmappene til de tunghørte elevene for å se hvilke behov den enkelte hadde og hvilke organisatoriske hensyn skolen skulle ta. Dette medførte at jeg etter all transkripsjon totalt satt igjen med ca 150 sider skrevet tekst.

8. VALIDITET

Avgjørende for om en undersøkelse blir gjenstand for tillit er om den tilfredsstiller krav til validitet / gyldighet. Jeg vil i dette kapittel gi en redegjørelse for dette.

8.1 Validitet

Validitet referer til i hvilken grad en undersøkelse avdekker den virkelighet man tilsikter å undersøke (Bø & Helle 2002). Vedeler (2000) viser til Lincoln og Guba (1985) når hun reflekterer over validitet i kvalitative studier. Jeg vil støtte meg til Lincoln og Gubas validitetskriterier: *troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet* når jeg nå drøfter validiteten i min studie (Vedeler 2000, Ryen 2002).

8.1.1 Troverdighet

Mitt feltarbeid varte i tre dager på hver skole. Jeg kunne ønsket noe lengre tid på hvert sted, men av hensyn til tidsaspektet var ikke dette mulig for meg. Observasjonene kunne foregått over lengre tid slik at jeg hadde fått fram mer av den kompleksitet som er i skolen. Samtidig hadde jeg erfaringsbakgrunn fra skolen og trengte derfor ikke å bruke tid på å innhente ”innsidekunnskap” om skolekulturen, men kunne konsentrere meg om fokus i observasjonene. Jeg må også nevne at pilotundersøkelsen ga nyttig erfaring og fjernet noe av usikkerheten ved det å være feltarbeider. Pilotundersøkelsen førte også til at jeg kunne justere intervjuguiden min noe og jeg fikk nyttig erfaring i observasjonsrollen.

Jeg har benyttet meg av triangulering. Med dette menes at forskeren enten bruker flere metoder, ulike datakilder eller flere uavhengige forskere for å styrke undersøkelsens troverdighet (Vedeler 2000). Siden dataenes troverdighet alltid er gjenstand for usikkerhet, anså jeg at trianguleringen var en styrke for oppgaven. Data innhentes gjennom flere kilder slik at problemstillingen belyses utfra flere perspektiv. På denne måten nærmet jeg meg forskningsspørsmålet på en mer helhetlig måte enn om jeg bare hadde benyttet en kilde i datainnsamlingen. Ryen (2002) sier at triangulering utdyper forståelsen for ulike aspekter knyttet til samme sak og gjør forskningen mer fullstendig. Lund m.fl. (2002:220), sier det slik: ”Triangulering i en eller annen form er aktuell for å øke slutningers validitet.” Jeg opplevde

at triangulering ga flere interessante fortolknings- og forklaringsmuligheter. Samtidig må nevnes at dette også førte til et krevende arbeid som tok mye tid, men jeg vurderte det som så viktig å få fram ulike perspektiver at jeg ønsket å gjennomføre dette, og tok hensyn til det i min tempoplan. Siden jeg var alene om arbeidet hadde jeg ingen som kunne kvalitetssikre det jeg gjorde der og da. Dette kan ha bidratt til at jeg ikke har sett nyanser i dataene. Likevel anser jeg hovedtrekkene i resultatene jeg har kommet til som så klare, at en annen forsker som satt med samme datamateriell og samme bakgrunn som meg, ville ha trukket lignende konklusjoner som det jeg har gjort.

Det datamateriell som ble innhentet fra ulike kilder gjennom de forskjellige innsamlingsmetoder utgjorde til slutt tykke beskrivelser og var et verdifullt hjelpemiddel for meg i mine analyser.

Min forforståelse innvirker på mine fokus i intervjuer og observasjoner og vil danne ramme for både de spørsmål jeg stiller, hva jeg fokuserer på og hvordan jeg analyserer materialet mitt. Jeg har innledningsvis i oppgaven sagt noe om egen bakgrunn og hvorfor jeg valgte denne oppgaven. I tillegg har jeg forsøkt å gjøre rede for teoretisk ståsted i teorikapittelet mitt som også er referanseramme for analysen.

8.1.2 Overførbarhet

Begrepet relateres til spørsmål om hvorvidt forståelsen som presenteres kan anvendes i lignende studier. Det vil også være spørsmål om en kan generalisere internt i forhold til den gruppe som er studert, for eksempel tunghørte elever i grunnskoler i andre kommuner og fylker, eller eksternt til andre ”minoriteter” i grunnskolen. Dette kan for eksempel være elever med andre funksjonshemninger og som skolen gjennom sin organisering må ta hensyn til.

Jeg har valgt fire case innenfor ”skoler som har tunghørte elever fra 4. til 7. klasse”. Jeg redegjør i kap. 7.5.1 for at de fire tunghørte elevene utgjør ca 40 % av det totale utvalget i fylket basert på de utvalgskriterier jeg gjorde, og jeg gir detaljerte beskrivelser av casene slik at lignende studier kan gjennomføres ved andre skoler med tunghørte elever. Jeg forsøker også å gjøre rede for alle trinn i forskningsprosessen slik at leseren selv kan vurdere hvorvidt resultatene kan overføres til andre settinger. Jeg har kun gjennomført undersøkelser ved fire skoler slik at man av den grunn kan være skeptisk til overførbarheten. Med bakgrunn i den informasjon jeg hadde omkring tunghørtes situasjoner i skolen, som jeg har omhandlet i kap.1,

vurderer jeg at de resultater jeg har kommet til, kan relateres til samme problemer som fagfolk, lærere og elever opplyser om. Samtidig styrkes overførbarheten ved at jeg i kap 10 sammenligner mine funn med resultater fra andre studier.

Lignende studier kan også gjennomføres på andre klassetrinn i skolene for å se hvordan ivaretagelse av tunghørte elevers behov er for de yngre eller eldre elevene. Jeg antar også at lignende undersøkelser som dette kan gjennomføres i skoler der det også er andre funksjonshemmede elever. Dette kan for eksempel være studier av hvordan skolens organisering utfra et sosiokulturelt perspektiv, ivaretar behov som elever med synshemming eller Downs syndrom har for å få sin tilpassede opplæring.

8.1.3 Pålitelighet

Det er av betydning for påliteligheten at data, metoder og resultater dokumenteres. Viktige forhold vil blant annet være hvor pålitelige transkripsjoner og feltnotater er, hvor godt jeg er forberedt og hvor god jeg er i observasjonsrollen og intervjusituasjonen. Kleven (2002) viser i denne forbindelse til spørsmål som er relevante å stille i observasjonsundersøkelser: 1) Ville vi tolket og sett det samme hvis vi hadde observert på et annet tidspunkt? 2) Ville vi ha sett og tolket det samme om vi hadde festet oppmerksomheten på andre ting under observasjonen? 3) Ville en annen observatør med samme teoretiske utgangspunkt sett og tolket det observerte på samme måte? Slike spørsmål kan vanskelig besvares med ja fordi dataene kan være påvirket av ulike faktorer. Min egen og informantenes dagsform og informantenes initiativ til å fortelle i samtalesituasjonene, er forhold som influerer på undersøkelsen. Jeg merket for eksempel selv at min rolle i felten, både som observatør og intervjuer ble "lettere" etter hvert som jeg fikk mer erfaring. Det at jeg var alene i undersøkelsene er også en faktor som vil ha betydning i arbeidet.

Bruk av videoobservasjon er omhandlet i kap. 7.3.1. Dersom jeg hadde hatt lengre tid ute i felten og dersom vi kunne vært flere observatører i observasjonssituasjonene, ville bruk av video økt påliteligheten. Jeg begrunner dette med at jeg kan ha misforstått kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner eller ikke fått med meg alt som skjedde, og bruk av video kunne ha gitt mer detaljerte registreringer og dermed redusert eventuelle slike problemer.

Følgende forhold mener jeg har bidratt til å styrke påliteligheten i min oppgave: Bruk av lydbånd i intervjusituasjonene, utskrift av feltnotater og intervjuer samme dag som de ble

foretatt, skille mellom beskrivelser og tolkninger i analysene mine og drøftinger av analysene med kolleger og veileder. Samtidig har jeg i oppgaven presentert større utdrag fra data og ikke bare oppsummeringer, slik at leseren har fått et så konkret bilde som mulig av dataene.

8.1.4 Bekreftbarhet.

Det er viktig å vise forbindelsen mellom teori og empiri. Dette mener jeg å ha sikret ved å vise eksempler på forbindelseslinjer mellom teori og empiri i analysene. Jeg har også i drøftingskapitlene sammenlignet mine funn med resultater fra andre studier.

Videre relaterer jeg mine funn til forhold rundt sosiokulturell teori. Når jeg beskriver ulike situasjoner der den tunghørte eleven gis mulighet til å delta i kommunikasjon, forsøker jeg å vektlegge den betydning verktøyet som medierer læringen har. Et eksempel på dette er når læreren i tillegg til å gi muntlig beskjed også skriver beskjeden på tavla. Den tunghørte eleven påpeker betydningen av denne visualisering og jeg viser det gjennom sitatet: ”Ja det er veldig bra hvis jeg ikke har hørt nøyaktig hva hun sa da.” (sitat kap.10.3.1). Videre ser jeg eksempler på at når den tunghørte eleven ikke får ta del i kommunikasjon som skjer blant medelever, hindres han i å lære i samspill med andre slik det situerte perspektivet fokuserer på innenfor sosiokulturell teori.

8.1.5 Etiske spørsmål

Et overordnet prinsipp som forskningsetiske retningslinjer for forskning legger til grunn, er at det må stilles konkrete krav til måten forskningsprosessen gjennomføres på. Det er viktig å beskytte de som er involvert i forskningen ved å sikre dem frihet og selvbestemmelse til å kunne trekke seg fra forskningen, til å beskytte dem mot skade og urimelig belastning og sikre integriteten.

I casestudier, som jeg har gjennomført, vil personvernet være ekstra viktig. Det er barn som er studieobjekter i prosjektene og foreldrene har gitt samtykke til at de skal bli studert. Jeg er også ydmyk i forhold til respekten for de lærere som har bidratt. Samtidig som utvalget er lite, er tunghørte elever også en minoritet i skolene og det er viktig å anonymisere casene for å ivareta konfidensialiteten til både elevene og lærerne. I denne forbindelse er det også viktig at ikke skolene skal kunne gjenkjennes.

Jeg har meldt min forskningsoppgave til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (vedlegg 1) og fått tillatelse til å foreta undersøkelsene. Jeg har innhentet informert samtykke fra de som har vært involvert i forskningsoppgaven og har hele tiden forsøkt å være så nøyaktig og eksakt som mulig i mine beskrivelser. Jeg har videre anonymisert de enkelte case, både ved å endre navn, kjønn og antall på grupper uten at dette har hatt betydning for resultatene i oppgaven. Lydbåndopptak har jeg behandlet med respekt for personvernet og slettet med en gang opptaket var transkribert til tekst.

Etiske forplikelser gjelder også overfor andre forskere og overfor samfunnet for øvrig (Lund og Haugen 2006). Jeg har oppgitt kilder når jeg har brukt andres ideer, publikasjoner eller forskningsmateriale og jeg har forholdt meg til sitattekniikk som er i overensstemmelse med retningslinjer gitt fra universitetet.

Et viktig mål for meg med oppgaven er å fremskaffe kunnskap som kan hjelpe tunghørte elevers opplæringssituasjoner i grunnskolen. Jeg ser også en etisk side i å videreformidle de resultater som fremkommer i oppgaven slik at denne forskningen skal kunne bidra til en positiv videreutvikling av opplæringstilbudet for tunghørte elever.

9. ANALYSE

Utgangspunktet for kvalitative analyser er som regel data i form av tekst. I denne oppgaven har jeg analysert skrevne dokumenter fra elevmappene, intervjuene mine, som ble tatt opp på lydbånd og deretter transkribert, og mine skriftlige nedfellingene av handlinger og muntlige utsagn fra observasjonsøktene. Logg og feltnotat inngikk også i det skriftlige materialet som har vært utgangspunkt for mine analyser. Sivesind (1996) sier at målet med kvalitative analyser ikke er å gi beskrivelser av teksten, men å gi det han kaller ”tykke beskrivelser”, det vil si at forsker forsøker å forstå hvordan aktørene/informantene gir handlinger og utsagn mening. Jeg har forsøkt å beskrive så detaljert som mulig det jeg opplevde i feltarbeidet ved å gjengi mest mulig av informantenes utsagn.

Jeg benytter meg av en hermeneutisk tilnærming i analysene. Hermeneutikk (av gresk: å tolke) er studien av tekstfortolkning, og innenfor denne tilnærmingen står meningstolkning sentralt. ”Man inntar en hermeneutisk tilnærmingssmåte når man overfor et antatt meningsformidlende materiale forfølger spørsmål som: *Hvilken mening formidles?*” (Wormnæs 1991:126). Til grunn for hermeneutikk ligger en oppfatning av at forståelsen er bestemt av en forforståelse (Wormnæs 1991). Tolkninger jeg gjør av datamaterialet blir en vekselvirkning mellom refleksjon over teori og empiri.

9.1 Analyseverktøy

I analysearbeidet benyttet jeg meg av analyseprogrammet NUD*IST (Non-numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing), et Windows-basert dataanalyseverktøy. Programmet har mange funksjoner og ble en god hjelp for meg når jeg skulle identifisere og merke hva slags mening ulike tekstelementer hadde, en kodingsprosess. Jeg opprettet et ”prosjekt” for hver skole og la inn alle tekstene i programmet.

9.2 Analyseprosess

Befring (2002:75) skisserer en analyseprosess i fire trinn. Han påpeker at trinnene går over i hverandre, noe jeg også erfarte. Gjennom analyseprosessen har jeg forsøkt å strukturere mine data slik at de fremstår som lettere å tolke. Jeg vil nå kort redegjøre for min analyseprosess.

1. Fokusering og strukturering av rådata. Jeg begynte i praksis denne prosessen før datainnsamlingen gjennom de valg og prioriteringer jeg hadde gjort på forhånd, bl.a. gjennom fokuset for mine observasjoner og gjennom de intervju spørsmål jeg hadde valgt. Intervju og samtaler ble tatt opp på lydbånd og transkribert samme dag eller dagen etter. Mine observasjoner og feltnotat ble også renskrevet så raskt som mulig. Alle mine tekstdokumenter ble deretter som nevnt lagt inn i dataprogrammet NUD*IST. På denne måten ble rådata strukturert innenfor det enkelte case først.

2. Datareduksjon. Med bakgrunn i oppgavens forskningsspørsmål kodet jeg rådatene; aktuelle sitater og annen informasjon, innenfor hver case. Jeg opprettet ulike ”noder” eller merkelapper med hovedkategorier og underkategorier, såkalte ”nodetrær”. Et node-tre ble dermed et hierarkisk oppbygd indekssystem med hovedkategorier ut fra tema. Hvert nodetre inneholdt dermed mye informasjon innenfor et tema.

Følgende temaer (vises med store bokstaver) med underkategorier ble benyttet:

- | | |
|--------------------------|---|
| MINE BESKRIVELSER AV: | <ul style="list-style-type: none">-skolens organisering-undervisningen-fysisk tilrettelegging-elevens behov |
| LÆRERS BESKRIVELSER AV: | <ul style="list-style-type: none">-egen situasjon, erfaring-organiseringen-den tunghørte elev og behov etc.-samhandling mellom tunghørt elev og andre-hørselsteknisk utstyr |
| ELEVENS BESKRIVELSER AV: | <ul style="list-style-type: none">-eget funksjonstap, evt. strategier i bruk-organisering-kommunikasjons- og samhandlingssituasjon |

Utviklingen av ”nodetre” innenfor et tema ved en case kan beskrives med modellen under.

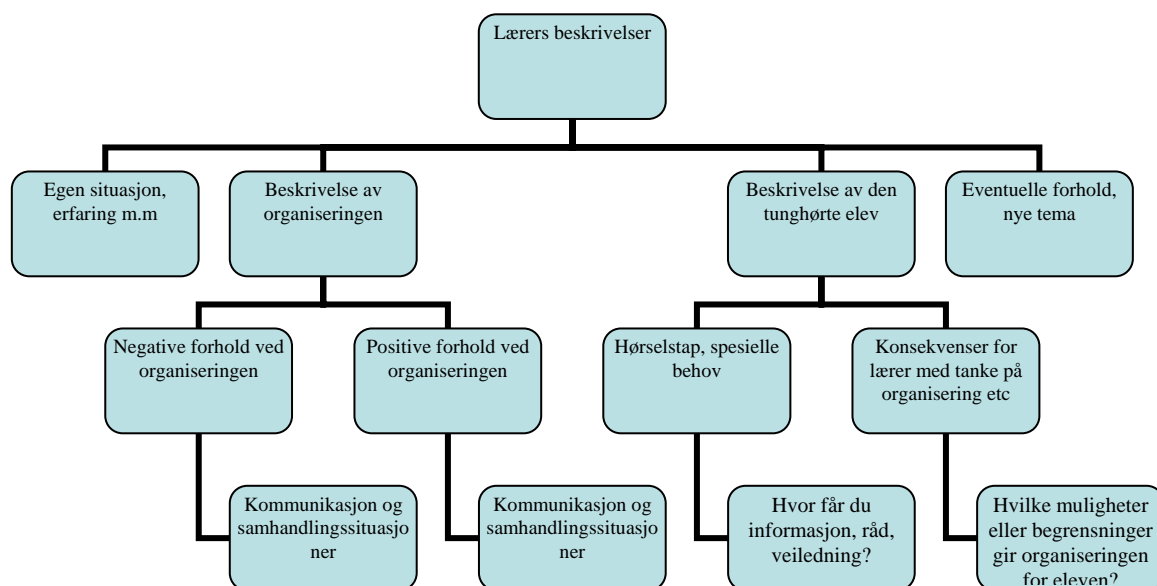


Fig. 3: Modell av "nodetre" fra tema: LÆRERS BESKRIVELSER AV:.

På denne måten fikk jeg etter hvert oversikt over materialet og kunne starte analyseprosessen.

Jeg oppdaget etter hvert at mye av datamaterialet ikke var relevant for det jeg ønsket å fokusere på. En slik form for datareduksjon foregikk hele tiden men jeg erfarte også at jeg gjennom datamaterialet oppdaget nye tema som gjorde at jeg utvidet med flere "noder". Jeg ble på denne måten inspirert til å sette meg inn i ny teori, for eksempel om innovasjon, og sammenligne teorien med de data jeg hadde.

3. Organisering. Dataprogrammet hjalp meg med å organisere tekstgrunnlaget fra alle casene. Jeg kunne sortere tekstbiter som var relevante innenfor et tema og opprette nye "nodetrær" slik at jeg fikk oversikt som ga meg muligheter for å tenke og reflektere analytisk. På denne måten ble det etter hvert mulig å se mønster som gikk igjen ved de ulike casene. I henhold til oppgavens problemstilling:

- **Hvordan organiserer skolen opplæringen for å ivareta spesielle behov hos tunghørte elever?**

valgte jeg med bakgrunn i analysene å vektlegge følgende kategorier når jeg skal presentere funnene mine:

- Beskrive informasjonen omkring elevens hørselstap for organiseringen, se kap 10.1
- Beskrive kontekstens betydning for organiseringen, se kap. 10.2

Disse kategorier finner jeg igjen i aktivitetssystemets grunnlinje/ kontekst (se fig. under kap.5.2.4).

I forhold til fokus for mine observasjoner: ”den tunghørtes deltakelse i interaksjon med kulturelle verktøy i kommunikasjon og samhandlings-situasjoner,” ønsket jeg også å svar på følgende spørsmål:

- **Hvilke suksessfaktorer synes å å være viktige når tunghørte elever deltar i kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner?**

Selv om det var suksessfaktorer omkring dette fokus som var det primære å identifisere, fant jeg det også interessant å finne eventuelle begrensninger som førte til vanskelige kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner for den tunghørte. Jeg organiserte derfor observasjoner av kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner i en egen tabell for hver case.

I tabellen beskrev jeg den aktuelle situasjon, hvilke verktøy som var i bruk, hvem som var med i kommunikasjonen/samhandlingen, hva/hvordan den tunghørte elev gjør og til slutt resultatet av situasjonen. Dette beskrives i modellen under.

Tabell 2: Modell som beskriver kommunikasjons-/samhandlingssituasjon med to eksempler.

Aktuell situasjon/ handling	Verktøy i bruk- eller ikke i bruk	Hvem er med	Hva gjør den tunghørte elev	Resultatet av situasjon/ handling
Dorte leser høyt fra bok mens elevene spiser. Hun stiller et spørsmål til klassen Det er ro i rommet.	- Språket, bruk av mikrofon -Dorte sitter med ansiktet mot klassen slik at Dag ser henne.	Kommunikasjon mellom Dorte og alle elevene	Dag ser på Dorte mens hun leser. Han rekker opp handa for å svare når hun stiller spørsmål	Dag deltar i kommunika- sjonen
Lærer formidler beskjed til elevene – de skal ta fram	-språket, bruker ikke mikrofon	Lærer snakker til alle elevene i data-rommet. Elevene tar frem bøkene	Bent ser ikke på lærer. Han sitter og finner fram	Bent deltar ikke i handlingen.

boka si. Det er mye uro i rommet.	-Bent sitter med ryggen til lærer	sine.	på dataen.	
--	-----------------------------------	-------	------------	--

Analysene skjer på det nivå som jeg benevner aktivitetssystemets handlingstrekant, se fig. pkt 5.2.4. Gjennom å foreta analyser av situasjoner/handlinger ved hver case som beskrevet over, identifiserte jeg hvilke suksessfaktorer som lå til grunn for at den tunghørte eleven skulle kunne delta i kommunikasjon eller samhandling. Jeg så også hva som eventuelt begrenset deltakelsen for den tunghørte elev. Dette beskrives i kap 10.3.

4. Identifisering av fellestrekk og det spesielle. For å få tak i karakteristiske fellestrekk når det gjaldt mitt forskningstema, var det nødvendig å se etter spesielle egenskaper eller fenomen ved de fire casene. De ulike oversikter jeg hadde innenfor de enkelte tema ved hvert case ga meg etter hvert mulighet til å identifisere og trekke fram fellestrekkene som jeg så gikk igjen (Se kap. 10.1, 10.2 og 10.3.).

9.3 Caseundersøkelsene

Jeg har bestrebet meg på å presentere undersøkelsen slik at det ikke skal være mulig å identifisere verken skolene eller personene jeg har beskrevet.

Casene er foretatt på fire skoler i ulike kommuner i et fylke. For å anonymisere de enkelte case mest mulig har jeg endret på følgende forhold:

- Fjernet logo/navn på personer etc, der dette fremkommer i vedleggene.
- Skolene har fått bokstavene A,B,D og E.
- Alle tunghørte elever benevnes med guttenavn
- Alle lærere benevnes med jentenavn.
- Audiopedagoger eller andre fagfolk benevnes med jentenavn.
- Antall elever i klasse/gruppe er forandret litt i forhold til det opprinnelige.

Slike endringer har ikke fått noen betydning for innholdet.

Når det gjelder de tunghørte elevene, har jeg forholdt meg til de opplysninger om dem som lå i den enkeltes mappe på skolen. Opplysningene er gjengitt samlet og fremkommer i oppgaven som innrykk og med enkel linjeavstand. Utover dette fant jeg det vanskelig, og utenfor min oppgave, å gå inn i en kritisk analyse av de tunghørte elevenes individuelle behov. Andre opplysninger om skolene og organisering i skolene bygger på opplysninger jeg har fått av lærere, elever eller mine egne observasjoner.

Selve feltarbeidet ble gjennomført ved at jeg observerte den tunghørte elev i hans skolesituasjon over tre dager. På forhånd hadde jeg avtalt med lærer at det ikke skulle gjøres noen spesielle forberedelser ved skolen når jeg kom, det eneste jeg hadde behov for var en stol å sitte på. Samtidig var foreldrene til den tunghørte elev klar over at jeg skulle komme og de ville snakke med han om det. Siden jeg av erfaring vet at tunghørte elever ofte ikke ønsker særlig fokus på egen person eller hørselstap, ble det i samråd med foreldrene avtalt at jeg overfor medelever ikke skulle fortelle at det var spesielt situasjoner rundt den tunghørte jeg var interessert i. Jeg presenterte meg for elevgruppen/klassen da jeg første gang møtte elevene og forklarte at hensikten med at jeg var der, var for å se hvordan de ved skolen organiserte skoledagene, at jeg holdt på å skrive en oppgave om dette og at jeg derfor ville være tilstede og notere en del av det jeg så. Det var ingen motforestillinger til dette blant elevene og jeg forsto dessuten at både elever og lærere var vant med at det var andre voksne til stede i perioder.

9.4 Presentasjon av mine case

Jeg vil nå presentere de fire tunghørte elevene og deres skoler som utgjør mine fire case.

9.4.1 Skole A:

Den tunghørte eleven kalles Are og hans kontaktlærer kalles Anne. Hun har vært kontaktlærer for Are i ca 1 år.

Fra Ares mappe fremkommer følgende informasjon:

Are har hørselstap i midtfrekvensområdet på høyre og venstre øre, henholdsvis 40 dB og 60 dB og dette medfører at signaler i talefrekvensområdet er svekket slik at

budskapet i språket blir borte. Are bruker høreapparat på det ene øret. Are har problemer med å høre ved bakgrunnsstøy. Det er viktig at Are ser den som snakker for å kunne munnnavlese, at det er en av gangen som snakker og at det er tydelig tale. Ares plassering i rommet er viktig, hans beste øre bør være vendt mot lydkilden og bruk av tavle etc. er bra for å visualisere undervisningen. Det anbefales at klassen deles i mindre grupper i basisfag, det er viktig med forutsigbarhet i skolesituasjonen og "gammeldags" undervisning er bra.

Kontaktlærer Anne informerer meg om at Are ofte ikke benytter høreapparatet i timene og at hun derfor må derfor minne han på det.

Skolen har flere parallelle klasser på hvert klassetrinn og begrepet klasser benyttes. Klassen til Are består av 29 elever og Anne er kontaktlærer for alle i klassen. På klassetrinnet er det totalt fire lærere som utgjør teamet og som samarbeider om de to parallelle klassene. Det opplyses til meg at ressursene på skolen er for få til å kunne dele store klasser i mindre grupper, men de to klassene på trinnet er delt i tre grupper à 20 elever en dag i uka.

Klassen er organisert i eget klasserom, elevene sitter to og to på pulter bak hverandre og vendt mot tavle og lærers bord, se fig. 4.

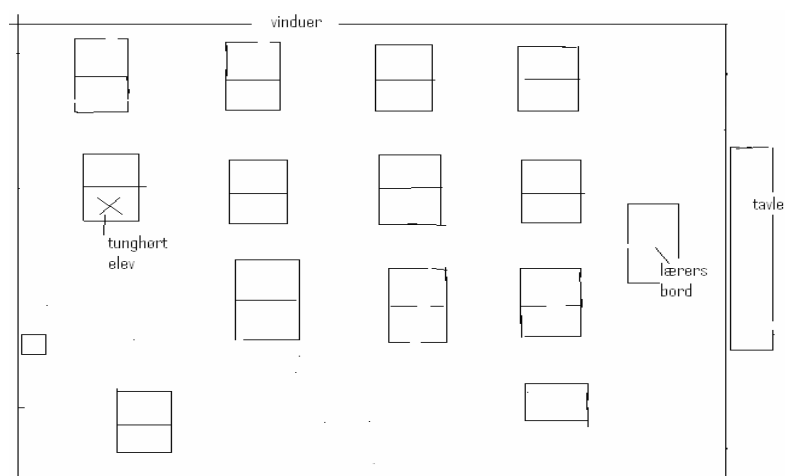


Fig. 4: Illustrasjon av klasserommet til Are på skole A

Kontaktlærer opplyser at de fysiske begrensningene ved skolen med små og trange klasserom gjør det vanskelig å organisere annerledes. Klasserommet til Are er utstyrt med to stk høyttalere som forsterker stemmen til lærere når de snakker i mikrofon. Av Ares mappe fremkommer det videre at det finnes fire stk håndmikrofoner også, men disse hørte jeg ikke noe om og så heller ikke i bruk. Det er ikke montert teknisk utstyr i andre rom som Are benytter på skolen.

Are sitter bakerst og midt i klasserommet ved siden av en medelev han liker å være sammen med. Det er de to som samarbeider mest om oppgaver i klasserommet. Are har oversikt over klassen og ser læreren framme ved tavla godt. Vinduslyset kommer inn fra Ares venstre side slik at han har motlys når han skal munnavllese de elever som sitter til venstre for seg. Are ser ryggene til medelever som sitter foran seg, og vil ikke kunne munnavllese dem dersom de ikke snur seg mot han når de snakker. Undervisninga er for det meste lærerstyrt ved at lærer gir informasjon og formidler fagstoff til hele klassen ved bruk av tale eller visualisering ved hjelp av demonstrasjon og tavlebruk. I tillegg benyttes arbeidsplaner med individuell jobbing eller jobbing sammen.

9.4.2 Skole B

Den tunghørte eleven kalles Bent og han bruker høreapparat på begge ører. Berit har vært kontaktlærer for Bent i ca 3 år.

Audiogrammet som ligger i Bents mappe viser at Bent har hørselstap på begge ører, henholdsvis 66 dB og 43 dB. Fra elevmappa fremkommer følgende:

Hørselstapet er målt ved frekvenser som er viktige for konsonanter og tapet gir store problemer i forhold til oppfattelse av tale - også når han benytter høreapparat. Bent har vansker med å oppfatte konsonanter. Han er dyktig til å lese på munnen men er avhengig av tilrettelegging i forhold til riktig bruk av hørehjelpemidler og andre praktiske tiltak. Det er viktig med faste rutiner, struktur og forutsigbarhet. Han trenger ekstra instruksjoner for å kunne følge undervisningen på linje med de andre. I diskusjoner bør klassen sitte i ring, lærer peker og sier navnet til den som snakker slik at Bent ser ansiktet. Bent bør sitte med ryggen mot vinduet. Bråk og uro er et problem og fører til at han melder seg ut eller slår av høreapparatet. Man må være oppmerksom på de vansker hørselstapet kan medføre i sosiale sammenhenger. Bent har egne mål i norsk, engelsk og matte, utover dette følger han klassens undervisning. Det tilrås spesialundervisning etter oppl. § 5-1. I brev datert 2003 fra kompetansesenter til skole, hjemmet og audiopedagogtjenesten fremkommer det at skolen har behov for informasjon om hva som finnes av teknisk utstyr og hvordan utstyret brukes, og det ønskes å få en oppdatering på tekniske hjelpemidler i skolen. I brev datert 2005 fra kontaktlærer til audiopedagogtjenesten er det et ønske om at elevene i klassen skal få enklere mikrofoner enn det de har.

Skolen benytter begrepet klasser og klasserom og det er en klasse på hvert trinn. Klassen til Bent består av 28 elever. Både Berit og en annen lærer har ansvar for spesialundervisningen. I forhold til det er Bent ute av klasserommet og får opplæring i liten gruppe på 5-6 elever med lærer ca 8 timer i uka.

Ressursene på skolen er for få til å kunne dele klassen i mindre grupper. I følge kontaktlærer er dette prøvd, men det ble for sårbart når det var fravær blant personalet. Det ble også opplyst at de fysiske forholdene ved skolen, med få grupperom etc., gjør det vanskelig å dele klassen. Det er installert teleslynge i klasserommet og lærer bruker mikrofon slik at hennes stemme fanges opp av mottaker på Bents høreapparat. Det finnes også fem elevmikrofoner i klasserommet, men disse benyttes ikke. Det er ikke montert teknisk utstyr i andre rom som Bent benytter på skolen. Kontaktlærer opplyser at hun ikke har fått noen informasjon om det tekniske utstyret. Hun har vært i møte som gjelder Bents taletrening men har ikke hatt noen kontakt med audiopedagog om tilrettelegging for Bents behov i skolen.

Bent sitter på gruppe med tre medelever bak i klasserommet vendt mot tavle og lærers bord, og han har medelever sittende rett bak seg. Disse sitter med ryggen mot han. Fire elever sitter på gruppe mellom Bent og tavle. Totalt sitter 19 medelever i hestesko langs tre vegger. De sitter alle med ryggene vendt ut i rommet, se fig. 5.

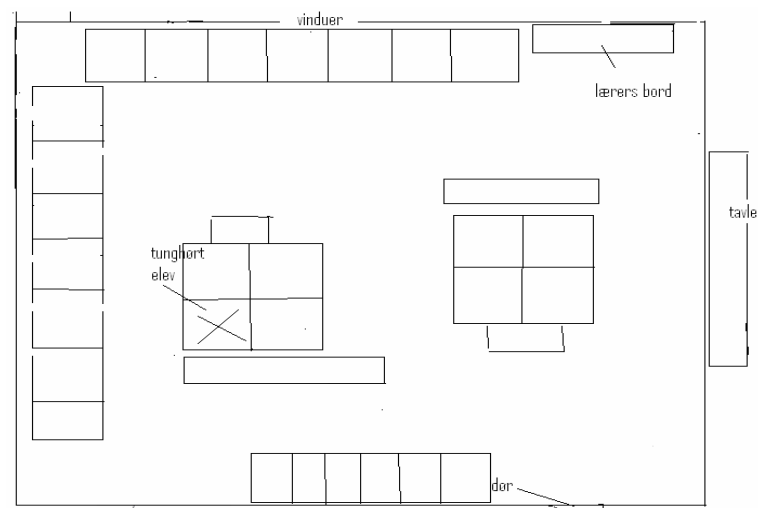


Fig. 5: Illustrasjon av klasserommet til Bent på skole B:

Berit ønsker at alle skal kunne ha et sted der de kan jobbe selvstendig og i fred. Vinduslyset kommer inn fra Bents venstre side slik at han har motlys når han skal munnavlese de elever som sitter til venstre for seg. For å munnavlese elevene bak seg må Bent snu seg.

Undervisninga i rommet er for det meste lærerstyrt ved at lærer informerer og formidler fagstoff til hele klassen ved hjelp av tale eller visualisering. I tillegg benyttes arbeidsplaner med individuell jobbing eller jobbing sammen.

9.4.3 Skole D

Den tunghørte eleven kalles Dag og kontaktlærer kalles Dorte. Hun har vært kontaktlærer for Dag ca 4 måneder.

Fra mappa til Dag viser audiogrammet at Dag har et hørselstap på 70 dB på ene øret og et hørselstap på 25 dB på det andre øret. I rapport fra audiopedagogtjenesten datert 2005 fremkommer følgende:

Dag har et ensidig hørselstap og betegnes sterk tunghørt. Hans taleoppfattelse reduseres sterkt ved bakgrunnsstøy. Høreapparatet forsterker all lyd og kan føre til at han blir sliten. Hørselshemmingen er et informasjons- og kommunikasjons-handicap og misforståelser og feiltolkninger kan føre til et dårlig selvilde. Viktig at Dag ser de som snakker slik at han kan støtte seg til munnavlesning. Han vil ha støtte i å kunne observere hva de andre gjør. Bør ikke sitte i motlys men med rygg mot vinduet. Det høyre øret bør være vendt ut mot klassen. Han bør bruke høreapparat på det venstre øret. Talen bør forsterkes slik at det sikres en jevn god lyd i rommet. Reduksjon av klassestørrelse er viktig og han bør ha engelsk i liten gruppe. Dele klassen i mindre grupper og få til gode samtalestrukturer. Han bør gis direkte beskjeder for å sikre at han oppfatter. Bruk av tavle er en støtte for han. Bruk av stemmeforsterker, audiolink, slik at læreres stemme legger seg over støy og har en dempende effekt. Viktig med fysisk tilrettelegging i form av lyddemping, filtknøtter på stolben og godt lys. Akustikkmåling i rommet er foretatt. Dag får en time engelsk i uka med spesialpedagog og han skal ha daglige samtaler for å sikre at han får med seg beskjeder.

Kontaktlærer informerer meg om at Dag ikke benytter høreapparatet på skolen.

Skolen har en klasse på hvert trinn og bruker klassebegrepet. Klassetrinnet til Dag er på 29 elever. Skolen har ikke ressurser til å dele trinnet i to klasser. Dette året har skolen gått inn på en ny organisering som medfører at trinnet er delt i to grupper med ca 14 elever i hver. Dag er derfor i gruppe med 14 elever. Samtidig er elever fra et annet klassetrinn organisert i samme rom som Dags gruppe slik at det da er totalt 20 elever i samme rom omtrent halve dagen. De 14 elevene på samme klassetrinn får tilpasset undervisning i form av ukeplaner og jobbing både individuelt og to og to med oppgaver. Utover det gir lærer undervisning felles til de 14 elevene mens de sitter samlet rundt langbord i klasserommet. De andre elevene fra trinnet under som var i samme rom, får sin undervisning i form av planer tilpasset dem og jobber selvstendig eller sammen om disse bak i klasserommet. Kontaktlærer opplyser at de på denne måten klarer å fordele ressursene slik at de kan operere med mindre grupper enn tidligere. Hun forteller videre at hun nå bare har kontaktlæreransvar for 14 elever på klassetrinnet til Dag. Skolen driver også modulbasert undervisning i matte for elevene på mellomtrinnet, og

elevene på disse trinn blir delt inn i grupper og får undervisning i ulike moduler etter hvilket nivå de er på. Dette krever at lærerne som er involvert i denne organiseringa må samarbeide tett og ha god struktur, og det stiller krav til elevene om å kunne jobbe selvstendig.

Klasserommet til Dag er innredet med 20 pulter som står i ulike formasjoner, og det er langbord med benker midt i rommet. Klasserommet er utstyrt med 2 stk høyttalere som forsterker stemmen til lærer når hun snakker i mikrofon. I tillegg til lærermikrofon er det en ekstra håndholdt mikrofon som andre kan snakke i. Det er tennisballer på stolene og det er montert plater på vegg for å dempe uønsket lyd. Det er ikke montert teknisk utstyr i andre rom som Dag benytter på skolen.

Kontaktlærer informerer om at en person fra audiopedagogtjenesten har vært og observert i klassen. Hun har i tillegg en kollega med audiopedagogisk utdanning å støtte seg til dersom det er noe hun lurer på. Hun opplyser at hun gjerne kunne tenke seg flere rom å benytte slik at hun kunne dele elevene inn i flere smågrupper når de jobber.

Dag sitter på rekke ved vinduet med ryggen vendt ut i rommet og ved siden av en elev han liker å være sammen med. Dag ser ikke alle elevene i rommet og kan ikke munnnavlese dem hvis han ikke snur seg, se fig.6. I den modulbaserte matteundervisninga sitter Dag i et annet rom. Han sitter da foran i rommet på motsatt side av vinduene, har mange elever bak seg og får motlys når han skal se lærer eller tavle.

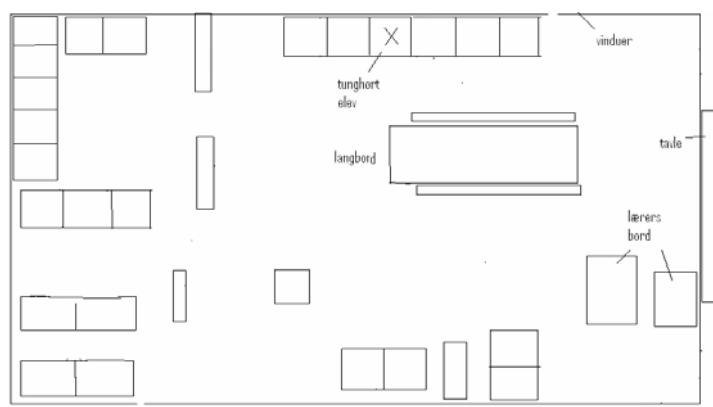


Fig. 6: Illustrasjon av klasserommet til Dag på skole D:

9.4.4 Skole E

Den tunghørte elev kalles Erik og kontaktlærer kalles Else. Else har vært lærer for Erik i ett år.

Fra elevmappa framkommer følgende:

Erik har et hørselstap på begge ører på henholdsvis 40 dB og 45 dB. Tapet rammer spesielt området for ustemte konsonanter og vislelyder og selv med høreapparat kan han ha vansker med å oppfatte korrekt hvordan språklyder lages. Erik klarer seg godt der det er mindre bakgrunnsstøy. Kommunikasjonssituasjonen vanskeliggjøres ved bakgrunnsstøy, dårlig akustikk, lang avstand til lydkilden, dårlig lys og når han ikke ser munnen. Hørselstapet er situasjonsbestemt og man kan få inntrykk av at eleven hører bedre enn han gjør. Lærer kan lett bli lurt. Rapporten viser til følgende råd: plassering i hestesko, se lærer og medelever, skal sitte med rygg mot vinduet, struktur og ro i undervisningen, antall lærere begrenses, medelever informeres av audiopedagogtjenesten, språk og begrepstrening anbefales og trening i munnnavlesning og artikulasjonstrening. Fra en praktisk høreprøve datert 2003 står det at Erik får problemer med en gang det kommer støy til og han har vansker med å oppfatte og får med seg lite av det som blir sagt når han ikke kan støtte seg til bilde/ munnnavlesning.

Skolen har store klassetrinn, klassebegrepet er opphevet og 5., 6. og 7. trinnet er organisert i grupper, kalt basisgrupper. Skolebygget er tilrettelagt med tanke på slik organisering. Eriks klassetrinn består av ca 60 elever som er fordelt i fire basisgrupper med ca 16 elever i hver basisgruppe. Ressursene er brukt slik at hver basisgruppe har sin kontaktlærer og sitt eget baserom. I baserommet samles basisgruppa i hestesko når det skal gis beskjeder, være samtaler eller når det er innføring av nytt fagstoff. Det jobbes etter arbeidsplaner som er tilpasset den enkelte og gjenspeiler det nivå den enkelte er på. Det legges opp til at elevene arbeider individuelt eller de kan samarbeide. I baserommet sitter Erik midt imot lærer og har god oversikt over medelever og lærer, se fig. 7. I baserommet er det montert mikrofoner i taket som skal fange opp og overføre lyden til Eriks høreapparater. Det finnes en fjernkontroll som Erik kan justere lyden med, men denne har vært borte de siste månedene. Kontaktlærer informerte meg også om at det finnes en bærbar mikrofon som lærer kan bruke, men denne var ikke tatt i bruk, og hun kunne ikke fortelle mer om hvordan den virket. I arbeidsøkter benytter Erik seg av bærbar datamaskin. Han opplyser selv at han pleier å sitte og jobbe på mange forskjellige steder i fellesarealet. Det var ikke montert hørselsteknisk utstyr i andre rom der Erik oppholdt seg.

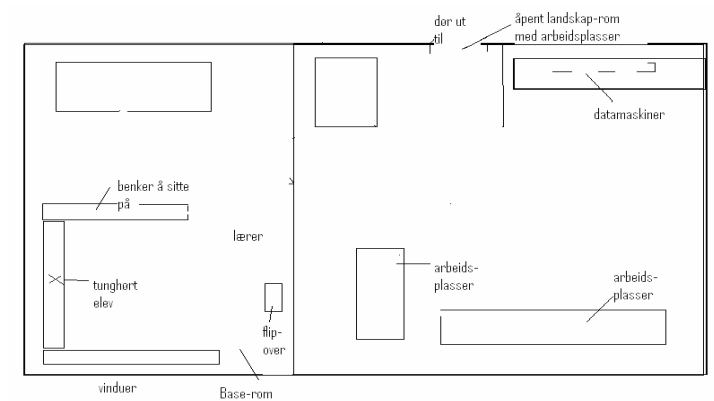


Fig. 7: Illustrasjon av baserom og arbeidsrom til Erik på skole E:

Elevene har ingen faste arbeidsplasser, men kan bevege seg fritt i et stort fellesareal eller i arealer som er tilknyttet den enkelte base. Fellesarealet består av mange og ulike arbeidsplasser og er utstyrt med flere datamaskiner som benyttes av elever på både 5., 6. og 7.trinnet. Kontaktlærerne samarbeider tett, har felles ukeplaner og er fleksible i undervisningssituasjoner. De overlapper hverandre og veileder den eleven som ber om hjelp uavhengig av om læreren er kontaktlærer for den. Det er også muligheter for at mange elever, f.eks 60 elever, samles til felles undervisning slik at andre lærere frigjøres til å kunne hjelpe enkeltelever. Organiseringa følges opp av skolens ledelse ved at en av kontaktlærerne på trinnet har faste møter med den og tilbakemelder hvordan organiseringa gjennomføres.

10. RESULTATER

Jeg vil nå presentere de mest sentrale funnene i undersøkelsen min ved å henvise til datamateriale.

10.1 Informasjon om hørselsproblemet

En vesentlig faktor for å kunne tilpasse opplæringen til tunghørte elever, er at lærer kjenner til de behov den tunghørte eleven har (Tveit 1996, Antia mfl. 2003, Gjerstad 2005). Gjennom mine analyser har jeg både sett på hva kontaktlærerne vet om den tunghørte elevens hørselstap og hvordan systemet omkring de tunghørte elevene er i forhold til informasjonsspredning. Jeg vil nedenfor gjengi noen av de sitat den enkelte kontaktlærer informerte om i intervjuet. Dette fremkommer ved at jeg bruker navnet til den lærer som forteller, og bokstaven H står foran mine ytringer. Symbolet [...] betyr at det er ord fra intervjuet som er utelatt. Slike ord opplevde jeg mer som gjentakelser eller ”sidekommentarer” under intervjuet og jeg vurderte at det ikke hadde noen betydning for det temaet vi samtale om.

Ved skole A hadde Anne vært kontaktlærer for klasse A i underkant av 1 år. Hun forteller dette på mitt spørsmål om hva hun vet om Ares hørselsvansker:

Lærer Anne: Har så vidt hatt besøk av en audiopedagog og hun fortalte kort om elevens hørselstap, men at tapet ikke var så veldig stort. Det virket som hun bagatelliserte det. Jeg forstår imidlertid at utstyret er veldig kostbart og det hadde vel ikke vært installert dersom det ikke hadde vært behov for det.

H: Vet du hvor elevens problem er, om det f.eks er bass eller diskantlyder han ikke hører eller om det er andre områder han har problemer med å høre?

Lærer Anne: Nei det vet jeg ikke, men det er det ene øret han hører dårligst på. I og med at utstyret er montert i klasserommet og eleven har et hørselsproblem har jeg forpliktet meg på å bruke utstyret og jeg orienterer de andre lærere som er i klassen om at de skal bruke det.

H: Har du deltatt i møter eller gjort avtaler omkring eleven?

Lærer Anne: Nei, ikke spesielle møter, men har ringt hjem fordi eleven i år ønsket veldig å sitte bak i klassen. Tidligere har han alltid sittet foran slik at han så lærer best mulig. Har avtalt med foreldrene at han skal få sitte bak når han selv så gjerne vil det. Så får vi se etter hvert.

H: Kjenner du til eventuelle krav som stilles til skolen for at eleven skal få best mulig tilrettelagt undervisning?

Lærer Anne: Jeg har ikke spurt om noe eller lest om noe og ikke snakket med rektor om det. Hun har aldri nevnt på eleven og jeg vet ikke hvilke papirer hun har underskrevet på i så måte. Der har du det med overføring av informasjon også.

Ved skole B hadde lærer Berit vært kontaktlærer for klassen i ca 3 år. Hun uttalte følgende:

Lærer Berit: Har drevet med mye veiledning før, da drev vi med lydinnlæring. Men det har vi ikke drevet med i det siste, annet enn at vi skal gjøre han bevisst på ord da, på et tall og en ball for eksempel. Det er forskjell, og når han uttaler det feil må vi bare bevisstgjøre han på det. [...] I og med at, jeg føler i alle fall at det ikke er så mye annet som er noe problem, selvfølgelig å få med seg undervisning, mye diskusjoner er ikke så lett, så han faller nok sikkert ut en del i fellestimer tror jeg.

H: Men vet du hva som er best for han? Da tenker jeg i forhold til organisering, for eksempel i klasserommet for at han skal få med seg mest mulig?

Lærer Berit: Nei jeg ser at han helst skal sitte på rekke nummer to fra vinduet har jeg fått beskjed om. [...] Det har med lysforholdene å gjøre at det er lett å se, samtidig skulle han ikke sitte for nærme teleslynga eller den derre klumpen der. Han skal ikke sitte helt ved vinduet, omtrent sånn midt i rommet har jeg fått beskjed om og det prøver jeg å få til, så han vil alltid ha noen bak seg, det vil alltid være noen han ikke kan se.

H: Har det vært noe veiledning fra audiopedagog eller har det vært noen samtaler i klassen som har fortalt om hørselsproblemet?

Lærer Berit: Det vet jeg ikke hva som har vært før jeg kom inn i bildet, men det har ikke vært noe audiopedagog her etter at jeg startet. Men jeg regner med at de har hatt noe med det, jeg håper da det. For det har i hvert fall vært så naturlig hele tiden mens jeg har vært her.

Ved skole E hadde lærer Else vært kontaktlærer for Erik i litt over 1 år.

H: Hva slags kunnskap har du om Eriks hørselstap?

Lærer Else: Veldig lite, jeg har det jeg har lest om da jeg begynte med han i fjor og det jeg har hørt av foreldrene. Jeg har aldri hatt elev med hørselshemming før og ikke fått noen informasjon på forhånd fra forrige lærer.

H: Er det noe du gjerne skulle visst noe mer om?

Lærer Else: Jeg ville gjerne visst hvilke praktiske konsekvenser hørselstapet har i hverdagen, hvordan hans hverdag oppleves, i forhold til beskjeder og i forhold til hvor sliten blir han og hvor mye lyd er greit og hvor mye lyd er for mye? Altså det praktiske i hverdagen og hvor mye som påvirker han.

H: Føler du at det er noen du kan søke råd eller veiledning hos hvis det er noe du lurer på i forbindelse med han?

Lærer Else: Jeg kan jo selvfølgelig spørre foreldrene, og jeg kan ringe [navn på kompetansesenter], og jeg har jo fått brosjyren som jeg bladde igjennom, men jeg fant liksom ikke noe som passet. Og audiopedagogen også det kan jeg. Det er bare det å vite hva man lurer på og skal spørre om da!

Ved skole D har Dorte vært kontaktlærer for Dag i ca 4 måneder. Svaret fra Dorte skiller seg fra de andre lærere. På spørsmål fra meg om hva hun vet om elevens hørselstap lister hun opp en del faktorer som også fremkommer i elevmappa hans. Hun sier videre:

Lærer Dorte: Jeg prøver å følge opp de rådene som jeg har fått. Jeg har fått litt av Martine (audiopedagog ved skolen) og så har jeg snakket litt med audiopedagogen, og det har vært all right [...]. Jeg har jo litt erfaring fra hørselproblematikken fra før også, sånn at jeg er jo litt obs på det, men det er ikke sikkert at jeg ville hatt akkurat samme innstillingen hvis jeg ikke hadde visst litt fra før. Jeg vet ikke om jeg hadde vært like flink da. Men jeg kan sikkert bli ennå flinkere og er åpen for å få tilbakemeldinger på ting som gjøres ennå bedre.

10.1.1 Oppsummering, informasjon om hørselsproblemet

Kontaktlærerne ved skolene A, B og E gir uttrykk for at de mangler informasjon om og kunnskap rundt den hørselshemmede elev. Det er mangel på overføring av informasjon om elevene internt på skolene, både fra ledelse og fra andre lærere. Til tross for at elevmappene inneholder råd og informasjon omkring elevenes hørselstap, viser det seg at lærerne ikke setter seg inn i – eller ikke forstår - informasjonen som ligger der. Kontaktlærernes utsagn om at de mangler kunnskap om hva det innebærer å ha et hørselstap, kommer klart frem gjennom utsagnet til kontaktlærer Else som påpeker at hun ikke vet hva hun lurer på og hva hun eventuelt skal spørre om. Kontaktlærerne sier også at de ikke er fornøyd med den informasjon de har mottatt gjennom elevens mappe eller fra fagfolk.

Ved skole D uttaler kontaktlæreren at hun har fått god overføring av kunnskap om den tunghørte eleven både internt i skolen og fra audiopedagog. I motsetning til hva de andre lærere sier, viser hun gjennom sine uttalelser at hun har ferdigheter i å tilrettelegge for den tunghørte eleven og har innsikt i på hvilke områder i undervisningen hun må få til en bedring. Hun påpeker at hun vet en del om hva det vil si å ha et hørselstap og tror derfor hun har en annen innstilling til hørselsproblemet i forhold til andre som kanskje ikke vet så mye fra før.

10.1.2 Drøfting, informasjon om hørselsproblemet.

Mine undersøkelser viser at læreres kunnskap om hørselshemming vil influere på de ferdigheter lærere har omkring tilrettelegging for tunghørte elever. Alle de skoler jeg var på hadde fått informasjon om de tunghørte elevene på en eller annen måte. Når de fleste lærere likevel ikke følger de råd som er gitt, eller oppgir at de mangler informasjon, er det grunn til å sammenligne med det Amundsen (2004) pekte på når det gjaldt mulige reaksjoner eller strategier lærere kan benytte når de får informasjon om spesiell tilrettelegging for hørselshemmede elever. Lærerne Anne, Berit og Else oppgir at de ikke har noen erfaring med hørselsproblematikken og Else sier at hun skulle visst mer om hva hørselshemmingen har å si for Erik i hverdagen. Det kan tyde på at de ikke forstår nødvendigheten av tiltak som anbefales. Informasjon om spesiell tilrettelegging er gitt i korte møter og dokumentert i referater. Det kan se ut som om slik informasjon oppleves for generelt og ikke som en viktig bit av elevens tilpassede opplæring. I forhold til dette vil det være den tunghørte eleven som må tilpasse seg omgivelsene og ikke omvendt. Det kan være at lærerne trenger en mer konkret opplevelse av hørselstapet slik at de bedre kan forstå den tunghørtes problemer. Dette stemmer med konklusjonen Gjerstad (2005) kom til i sin oppgave. Det kan også se ut som at teknisk utstyr blir en "sovepute" i skolen fordi man tror at elevens behov for tilpasning da er gjort. Lærer Anne sier for eksempel at hun bruker det tekniske utstyret fordi hun vet at det er dyrt og skjønner at det er viktig å bruke det. Dette viser i likhet med andre undersøkelser (f.eks. Maxon og Brackett 1992, Antia mfl. 2002, Høie og Vonen 2004,) at kompetanse hos lærerne er en viktig del av tilretteleggingen for den hørselshemmede. Kompetanse betyr da at lærer må ha kunnskap om elevens hørselstap og ha ferdighet i å kunne tilrettelegge opplæringssituasjonen slik at elevens spesielle behov ivaretas.

Dorte på skole D hadde erfaring med hørselstap og opplevde selv at det var en fordel for henne når hun hadde en tunghørt elev. Hun hadde kunnskap om Dags hørselstap og mente dette hjalp henne når hun skulle organisere og tilrettelegge undervisningen for han. Dette støtter oppfatninger av at lærerens kompetanse om hørselshemming er viktig om hun skal kunne tilrettelegge for god opplæring for den tunghørte elev (eks. Tveit 1996, Høie og Vonen 2004, Gjerstad 2005).

Amundsen (2004) sier at tiltakene rundt spesiell tilrettelegging i de fleste tilfeller er mange og informeres om gjennom artikler, generelle informasjonsmøter eller ansvarsgruppemøter. Noen

lærere, særlig de som ikke har spesialpedagogisk kompetanse (Maxon og Brackett 1992) kan oppleve tiltakene som krav som berører undervisningspraksisen og setter grenser for handlingsrom og utforming av yrkesrolle. Ofte har ikke lærere selv følt problemene på kroppen eller forstått nødvendigheten av tiltaket. Informasjonen, som i utgangspunktet var ment som hjelp til å legge best mulig til rette for den hørselshemmede, kan i motsatt fall virke som en stressfaktor hos lærere og føre til forsvarsholdninger hos dem. Lærer Berit sier at hun ”håper” at det er gitt veiledning om eleven tidligere og synes hørselshemmingen har vært naturlig den tiden hun har vært i klassen. Dette tyder på at hun ikke ser viktigheten av selv å ha blitt informert om den tunghørte elev. Lærer Dorte bekrefter imidlertid at hun nok klarer å tilrettelegge bra nettopp fordi hun har forstått at tilretteleggingen er nødvendig for eleven. Amundsen (2004) konkluderer med at lærer og rådgiver/veileder bør ha en prosessorientert dialog. På denne måten kan innsyn i elevens behov skape forståelse hos lærer for hvordan og hvorfor det er nødvendig å tenke tilrettelegging som et relasjonelt forhold.

10.2 Kontekstens betydning for organiseringen

Jeg har valgt å beskrive organiseringen ved skolene ved å gi utdrag fra intervju med de fire kontaktlærerne. I likhet med kap.10.1, fremstilles dette ved at jeg bruker navnet til den lærer som forteller, og bokstaven H står foran mine ytringer. Symbolet [...] betyr at det er ord fra intervjuet som er utelatt. Slike ord opplevde jeg som nevnt mer som gjentakelser eller ”sidekommentarer” under intervjuet og jeg vurderte at det ikke hadde noen betydning for det temaet vi samtale om.

Ut fra utdragene og mine observasjoner vil jeg deretter drøfte hvilken betydning konteksten har når det gjelder å ivareta behov som tunghørte elever har.

Skole A og B hadde en organisering som innebar store klasser. Lærer Anne forteller følgende om organiseringen ved skole A:

Vi har relativt frie tøyler når det gjelder å organisere. Det er viktig at organisering og arbeidsformer er tilpasset lærerne også. Må se på klassen som helhet, det er mange forhold rundt elevene å ta hensyn til i denne klassen.

På spørsmål fra meg om den nye § 8-2 i opplæringsloven er gjennomgått på skolen, svarer Anne:

Kan ikke huske noen spesiell diskusjon rundt dette i personalet. Det er så mye nytt i skolen at en del ting som det informeres om går inn det ene øret og ut det andre. Men jeg heter nå kontaktlærer i stedet for klassestyrer, men har fortsatt 27 elever jeg er kontaktlærer for, så det er i alle fall likt slik det har vært når klassebegrepet var.

På spørsmål om hva som var viktig å ta hensyn til i forbindelse med organiseringen svarte lærer Anne:

Det er viktig å kunne ha muligheter for å variere undervisningen, å ha ulike innfallsvinkler. For meg er tavle og kritt viktig, da kan jeg ha med meg elevene når jeg formulerer en tankerekke og visualiserer dette på tavla. Jeg prøver å se alle elevene, men synes det er vanskelig når det er så mange i klassen og det er mange som har ulike behov. [...] Det er også en del fysiske begrensninger å ta hensyn til og dette gjør at det er vanskelig å oppfylle alle krav selv om jeg gjerne vil. Det er trangt om plass på skolen og jeg er stort sett alene i klassen.

Ved skole B fremkommer følgende om organiseringen:

H: For et par år siden kom det en endring i opplæringsloven som sa noe om at klassebegrepet skulle bort og det kunne dannes grupper, har dere drøftet det her ved skolen eller hvordan forholder dere dere til det?

Lærer Berit: Vi har drøftet det og i fjor så hadde vi grupper i min klasse, da hadde vi to grupper. Men vi hadde ikke nok lærere til å .. så vi har gått tilbake til det gamle klassebegrepet. [...] Nei altså det skulle fungert men plutselig ble jeg alene, den andre læreren ble sykemeldt og da ble jeg alene likevel, men.. nå har jeg ikke noe valg heller så.

H: Ja så dere kaller det klasse og du er klassestyrer da heller?

Lærer Berit: Ja, nei kontaktlærer, men jeg er jo kontaktlærer for hele klassen da og der er det jo 27 så da blir det jo så som så.

H: Mener du at det på grunn av ressursene her på skolen så er det vanskelig å...(avbrytes)

Lærer Berit: Ja det er så store klasser på hvert trinn så det har vært vanskelig å få til, både fordi vi er så få lærere og fordi det koster så mye penger. Det er et økonomisk spørsmål. [...]

På spørsmål om hva lærer Berit legger vekt på i forhold til organisering svarte hun:

Jeg tenker på, jeg prøver å få til at alle skal ha et sted der de kan få lov å jobbe mest mulig i fred. Også synes jeg samtidig at det er viktig at de skal samhandle, få lov til å snakke litt sammen også, det er i hvert fall de to tingene jeg synes er viktig når det gjelder den fysiske organiseringen da. Også prøver jeg å få til sånn ellers at de skal få til selvstendig jobbing, lære dem opp til det...

Skole D og E hadde organisert elevene i mindre grupper.

Ved skole D var den nye organiseringa innført skoleåret 2005/2006. Dorte forteller om skolens organisering:

For det første har vi tett samarbeid på mellomtrinnet [...] To klassetrinn er slått sammen til ei stor gruppe og så delt i to. For det var mange elever på det ene klassetrinnet og så var det veldig få elever på det andre klassetrinnet, og vi hadde ikke ressurser til å dele det største trinnet i to klasser fordi klassebegrepet ble borte og da hadde vi ikke ressurser til å opprettholde liksom tre klasser, altså to klasser på det ene trinnet og en klasse på det andre trinnet [...] Og det er jo meningen at vi prøver å løse opp klassebegrepet litt på hele mellomtrinnet. Det er snakk om at vi kanskje skal få til mer aldersblanding neste år. At vi heller skal se litt elevens behov og se litt hvem som passer å gå sammen og. Det er mulig vi kan få til enda bedre men, tankene er jo der, hvordan vi kan utnytte ressursene litt bedre også.

Lærer Dorte forteller videre om den nye organiseringa:

Ja, altså det jeg føler nå er at når vi aldersblander, deler opp elevene sånn at vi kommer i mindre grupper og kanskje i en liten gruppe der de kan få enda bedre tilpasset opplæring, så ser jeg jo det at det er en stor fordel. Det var greit å ha sin egen klasse liksom og kjøre sitt eget løp i det rommet, det firkanta rommet der er det jeg og min klasse og ferdig med det, men det var jo veldig mye av undervisninga som da ikke ble så veldig tilpasset den enkelte og det føler jeg vel kanskje at vi kan greie å få til litt bedre nå. Jeg føler at vi når fram til hver enkelt elev bedre enn vi gjorde før. Det var nok mange som satt og følte at ting gikk over hodet på dem. Tidligere. Det kan jo være noen som opplever det sånn nå også, men vi gjør i alle fall mer for å nå hver enkelt.

Skole E hadde startet prosessen om ny organisering før den nye § 8-2 i opplæringsloven ble vedtatt, og skolens lokaler var tilpasset den nye organiseringsformen. På spørsmål om opphevelse av klassebegrepet ble diskutert på skolen før lovendringen kom, svarer lærer Else:

Tanken var at du ikke skulle ha så store grupper som du er kontaktlærer for, men at den kom, pusha den nok. Tanken her egentlig bak dette prosjektet vi har hatt da dette bygget kom, var at vi skulle ha aldersblanding, men for det vi er så stor skole så vil du ha det faglige og sosiale spennet, sånn som vi som har så mange barn, så vil du ha en aldersspredning på mange år på hvert trinn. [...] Men jeg tror nok at det at det kom, ja at det ble gjort nasjonalt liksom, at det pusha det, at vi tenkte at vi skal prøve å gå ned på elevtall per voksen.

H: Kan du beskrive hva som er viktig for deg å ta hensyn til i forhold til organisering av undervisning sånn som det er?

Lærer Else: Det som er noe av det viktigste for meg er tilpasning. Det at ungene får oppleve at de mestrer og føler at det kan jeg og at ikke det blir sånn at de som er svake mister veldig mye, ting går over hodet på dem, og de som er sterke ikke får nok utfordringer. Og jeg tror også det er noe av grunnen til at vi har lite atferdsproblemer fordi at, særlig noen av guttene får så mye faglig fokus å forholde seg til at de får ikke

noe overskuddsenergi som må ut andre steder, de opplever skolen som meningsfull. Så jeg vil nok si at tilpasning er viktig.

10.2.1 Oppsummering, kontekstens betydning for organiseringen

Skole A og B hadde en organisering som innebar undervisning i store klasser. Ved begge skoler hevdet lærerne at det var fysiske begrensninger som gjorde at de ikke kunne dele de store klassene inn i mindre grupper slik de ønsket for å kunne få tilpasset undervisningen best mulig. Ved skole B hadde man forsøkt å dele klassen, men erfarte at det ble for sårbart ved lærerfravær og valgte derfor å gå tilbake til organisering i stor klasse igjen. Lærerne ved skole A og B fokuserte på klassen og de muligheter det var å tilpasse og organisere undervisninga i denne. Begge klasser hadde arbeidsplaner som elevene jobbet etter individuelt.

Arbeidsdelingen mellom de lærere som var i klassene foregikk stort sett ved at lærerne hadde ansvar for hvert sitt område eller fag i klassen og de samarbeidet om klassen gjennom team-møter. Med unntak av Anne på skole A, som informerte de andre lærerne om bruk av det tekniske utstyret, var ikke hørselsvanskene til de tunghørte elevene tema som ble informert om eller snakket om på teamet eller på skolen slik jeg oppfattet det. På skole B var det bare kontaktlæreren som benyttet det tekniske utstyret i klassen mens det tekniske utstyret på skole A ble benyttet av alle lærere som var i kasserommet.

Skole D og E, som benyttet en annen organiseringsform enn den tradisjonelle klasseromsorganiseringen, representerte skoler med store forskjeller i størrelse og elevantall. Lærerne ved skole D og E var entusiastiske og engasjerte når de fortalte om den nye organiseringen ved skolen sin og det var jevnlig møter blant lærere der evaluering av organiseringen ved skolen ble foretatt. Lærerne ved skole D og E ga uttrykk for å tenke tilpasning av undervisningen med utgangspunkt i aldersblanding og elevenes faglige nivå. Samarbeidet mellom lærerne foregikk også ved fastlagte møter og organiseringa krevde at alle samarbeidet tett om elevene. Organiseringa ble oppfattet som mer arbeidskrevende sammenlignet med tradisjonell klasseromsundervisning som de også hadde erfaring fra. Skole D og E organiserte undervisninga i små grupper der alle elevene kunne se hverandre, særlig når det skulle være planlagte kommunikasjonssituasjoner, for eksempel når informasjon ble gitt eller ved diskusjoner.

Skole D hadde hatt besøk av audiopedagog som hadde informert klassen om hørselsvanskene til den tunghørte eleven. Skole D hadde også audiopedagogisk kompetanse i personalet. I tillegg hadde kontaktlærer Dorte også erfaring med hørselsproblematikk og visste en del om det.

Jeg må ta et forbehold om at læreren ved skole A kan ha husket feil eller ikke vært til stede hvis § 8-2 i opplæringsloven har vært diskutert på skolen, men uansett er informasjonen hun ga meg et signal om at dette ikke har vært noe stort tema ved skolen. Slik jeg tolker uttalelsene fra lærerne, oppfatter jeg at det ved skole B, D og E var foregått en prosess der lærerne hadde deltatt i planleggingen rundt den nye organiseringa. Innvasjonen eller endringen i organiseringen ved disse skolene var forankret i tanken om at den tilpassede opplæringen ikke var bra nok, og lærerne hadde et eierforhold til endringen og følte ansvar for og tro på at gjennomføringen skulle forbedre opplæringen.. Alle lærerne benyttet seg av arbeidsplaner som elevene jobbet etter.

10.2.2 Drøfting, kontekstens betydning for organiseringen

Jeg fant ingen indikasjoner på at skolenes størrelse med hensyn til antall elever og lærere, hadde betydning for om man valgte å endre organiseringsform. Det synes mer å være skolens innovative vilje til å endre praksis som var utslagsgivende for hvilken organiseringsform man benyttet (Skogen og Holmberg 2002). Alle de fire skolene hadde innført begrepet *kontaktlærer* om den lærer som hadde ansvar for praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremål omkring eleven slik ordlyden i oppl.l. §8-2 er. Skole B, D og E hadde diskutert § 8-2, og vært villig til å tenke ny organisering. Lærerne her oppga at det var særlig mangel på rom i skolen som var begrensende i forhold til å få god uttelling for den nye organiseringen med små grupper. Ved skole B måtte de etter å ha forsøkt deling av klassen en tid, gå tilbake til stor klasse igjen da mangel på personell gjorde delinga vanskelig. Alle skolene oppga at de kunne trenge flere rom for å få til en god nok utnyttning av den nye organiseringa.

D og E hadde gått inn på nye organiseringsmodeller, og til tross for mangel på rom, så det ut til at engasjement og vilje til endring i personalet og ledelse var faktorer som førte til at skolene hadde kommet langt i en organisering slik § 8-2 gir frihet til. Dette stemmer med det Skogen og Holmberg (2002) peker på i forbindelse med innovative ideer i skolen, nemlig at

når lærere er engasjerte og har et eierforhold til endringer som skal gjøres, vil de gi mindre motstand til disse endringene. Ledelsen ved skole D og E så ut til å følge opp rundt endringsprosessene som var i gang og ved skole E var det faste møter mellom lærere og ledelse om den nye organiseringen.

Lærere ved skole D og E erfarte at det etter den nye organiseringen med mindre grupper var lettere å følge opp som kontaktlærer for elevene. De sammenlignet med den rollen de tidligere hadde hatt som klassestyrer i store klasser og mente de klarte å tilpasse og følge opp undervisningen for den enkelte elev bedre nå. Lærerne opplevde dermed at endringene som var skjedd etter den nye organiseringa hadde forbedret praksisen deres. Dette stemmer med Skogen og Sørli (1992) som sier at det er viktig at brukeren ser på endringen som en forbedring og dermed føler ansvar for gjennomføringen.

Lærere fra skole A og B hevdet imidlertid at det bare var betegnelsen kontaktlærer som hadde erstattet klassestyrer, at endringen ellers ikke innebar noen annen forskjell for dem i lærerjobben nå i forhold til da de var klassestyrer for alle. Slik ordlyden i opl.l. § 8-2 er, står skolene fritt til å benytte seg av lokale forutsetninger og det kan ved skole A og B virke som det er vurdert at det å dele elever i grupper vil føre til dårligere utnytting av skolens ressurser. Lærer Anne sier det på denne måten:

Når det gjelder organisering er det viktig å tenke på at gammelt og nytt må møtes. Alt det nye som skal innføres i skolen må tilpasses det som er og det er viktig å huske at det er forskjell på teori og praksis.

Uttalelsen kan tyde på at viljen til å endre praksis, i tråd med skolepolitiske intensjoner, er mindre ved skole A og B.

Et viktig forhold ved kontekstens betydning for organiseringen er hvordan den enkelte lærer jobber. Jeg har ikke gått inn i spesielle forhold rundt dette, men i henhold til mine funn ser jeg at personalet ved skole D og E har hatt et tett samarbeid rundt elevene på klassetrinnet.

Lærerne var nødt til å fokusere på de muligheter omgivelsene ga når de skulle planlegge ulike undervisningssituasjoner. Slik jeg ser det, vil dette også påvirke lærerne til å vise engasjement i planleggingen av undervisningen og bidra til å styrke eierforholdet ved den endring som ny organisering medfører, slik Skogen og Sørli (1992) viser til.

10.2.3 Drøfting, kontekstens betydning for ivaretagelse av tunghørt elev

Jeg gjorde meg tanker om kontekstens betydning i forhold til å ivareta de behov den tunghørte elev hadde.

Kontaktlærerne ved skole A og D var bevisste når det gjaldt å tilrettelegge for samhandling ved aktivt å styre hvem som skulle jobbe sammen. Dette resulterte i at den tunghørte eleven deltok mer aktivt i samhandling med medelever enn i de tilfeller der elevene selv kunne velge hvem man skulle jobbe sammen med.

Jeg fant imidlertid ut at det kun var kontaktlærer ved skole D som klarte å tilrettelegge opplæringen slik at den tunghørte eleven benyttet kulturelle verktøy på en måte som gjorde at han i de fleste situasjoner kunne ta del i kommunikasjonshandlingene. På denne måten var det tilrettelagt for læring utfra et sosiokulturelt perspektiv.

Kontaktlærer ved skole D fortalte at de i tillegg til den tunghørte eleven hadde 2 elever med ”hørselsproblematikk” i samme rom og organiserte og tilpasset undervisningen i forhold til de behov den tunghørte eleven hadde. Læreren sa at hun opplevde at tilpasningen kom alle elevene til gode og at tilretteleggingen således var positivt for alle. Hun opplyste at dersom Dag var borte, benyttet hun likevel det tekniske utstyret fordi det var blitt så naturlig for henne å bruke det. Hun sier dette om bruke av mikrofonen: ” Så det er liksom blitt en vane at jeg ruller opp håret bak og setter den på.” Dette tyder på at organiseringen tenkes ut fra egenskaper hos elevene og relasjonelle forhold, ved at omgivelsene er tilpasset til de behov elevene har. Skolen klarte med dette å tilpasse seg den tunghørte eleven, slik jeg oppfatter intensjonene i st.meld. 30 (2003-2004) er. Med utgangspunkt i den tunghørte elevens behov observerte jeg at læringsmiljøet på de fleste områder var gunstig for han slik at han kunne delta ved ”å være i interaksjon med kulturelle verktøy”. På denne måten vil læringsmiljøet lette de vanskeligheter den tunghørte har i kommunikasjons- og informasjonssammenhenger slik KUF (2000) peker på som en utfordring i hverdagen for hørselshemmede.

Samtidig tyder funn fra skole D på at skolens og lærernes kunnskap om Dags behov har gitt dem ferdigheter i å utvikle læringsmiljøet ved skolen slik at den tunghørte elev gis mulighet til å delta på lik linje med normalhørende elever. Dette er i overensstemmelse med det St.meld. 14 (2003-2004) peker på som ønsket utvikling når det gjelder opplæringstilbudet for

hørselshemmede. Jeg ser også at den informasjonen skolen har fått gjennom aktivt besøk i klassen fra audiopedagogisk tjeneste og kontaktlærers kunnskap om hørselshemming kan være en medvirkende faktor når skolen har vært seg bevisst hensynet til den tunghørte elevens behov ved organiseringen av læringsmiljøet. Lærerens kompetanse om tunghørte er i overensstemmelse med det både opl.1. § 8-2, KUF (2000), st.meld. 30 (2003-2004) peker på når det hevdes at lærers kompetanse er viktig for å kunne tilpasse læringsmiljøet for hørselshemmede (Antia mfl.2002). KUF (2000) viser til at hørselssentra og audiopedagogisk tjenestes rådgivning og veiledning er viktig i forbindelse med opplæringen av hørselshemmede elever. Ved skole D synes kvaliteten på rådgivning og veiledning å være adekvat og skolens organisering medfører at den tunghørte eleven har gode læringsbetingelser.

Mine undersøkelser ved skolene A, B og E, tyder på at når tilretteleggingen for den tunghørte gjøres etter at organiseringen er bestemt, vil det være vanskeligere å klare å ivareta de spesielle behov den tunghørte elev har for å kunne delta i kommunikasjonssituasjonene. Dette viste seg ved at vilkårene for bruken av de ulike kulturelle verktøy ofte var dårlig, blant annet når medelever satt foran eller bak ryggen på den tunghørte elev og snakket, eller når det var støy og uro i rommet i kommunikasjonssituasjoner. Jeg oppfattet at lærerne så på den tunghørte elevens hørsel som en egenskap det var vanskelig både å forstå og vite hvordan man skulle håndtere. Alle lærerne ønsket å tilrettelegge så godt som mulig for eleven, men mangel på kunnskap om hørselstap og ferdigheter i hvordan tilretteleggingen skulle gjøres, var av de faktorer som medvirket til at de tunghørte elevene i enkelte situasjoner satt uten å kunne delta i kommunikasjonen eller samhandlingen. Lignende observasjoner gjorde også Barli (2003). Sett fra et sosiokulturelt perspektiv fører en slik mangel på deltakelse i det situerte felleskap til dårlige læringsbetingelser. Når ikke kontaktlærer var seg bevisst noen spesiell tilrettelegging for den tunghørte eleven, tydet det på at heller ikke andre lærere rundt eleven var seg dette bevisst. Skolene klarte dermed ikke å tilpasse seg de tunghørte elevene slik intensjoner i st.meld. 30 (2003-2004) er. At læreren er den mest betydningsfulle profesjonelle aktør som det bør satses på å gi kompetansesheving slik Skogen (2004) hevder, er derfor viktig når det gjelder de tilfeller i skolen der det er tunghørte elever. Dette stemmer med undersøkelser jeg har vist til i kap.5.4 bl.a. Maxon & Brackett (1992), Tveit (1996) og Antia m.fl. (2002). Haug (2004) hevder imidlertid at økt kompetanse alene ikke er nok for å kunne rette opp eventuelle misforhold i skolen. Med referanse til evalueringa av Reform 97 sier han at innovasjon og organisasjonsutvikling vil være sentrale områder å satse på. I forhold til dette tenker jeg at

dersom hele personalet ved skolen får kompetanse om spesielle behov tunghørte elever har, vil de også kunne få en felles forståelse for behov tunghørte elever har (Barli 2003, Skogen og Sørli 1992). Kan hende det da vil være lettere å planlegge organisering utfra relasjonelle forhold og på denne måten også ivareta skolepolitiske intensjoner.

Skoler som tar hensyn til tunghørte elevers behov når de planlegger organiseringen, vil ifølge mine drøftinger være i stand til å gi eleven en best mulig tilrettelagt opplæringen. For å få til dette er skolen og lærerene da avhengige av å få tilgang til kompetanse om den tunghørte elevens spesielle behov slik jeg har nevnt tidligere.

10.3 Suksessfaktorer for deltakelse

Gjennom mine observasjoner i de ulike rom de tunghørte elevene befant seg i, fokuserte jeg på forhold der deltakelse i kommunikasjons- og samhandlings-situasjoner var sentrale. I aktivitetssystemet, se under, tilsvarende analyse av handlinger mellom subjekt, verktøy og mål, merket med kursiv i modellen under.

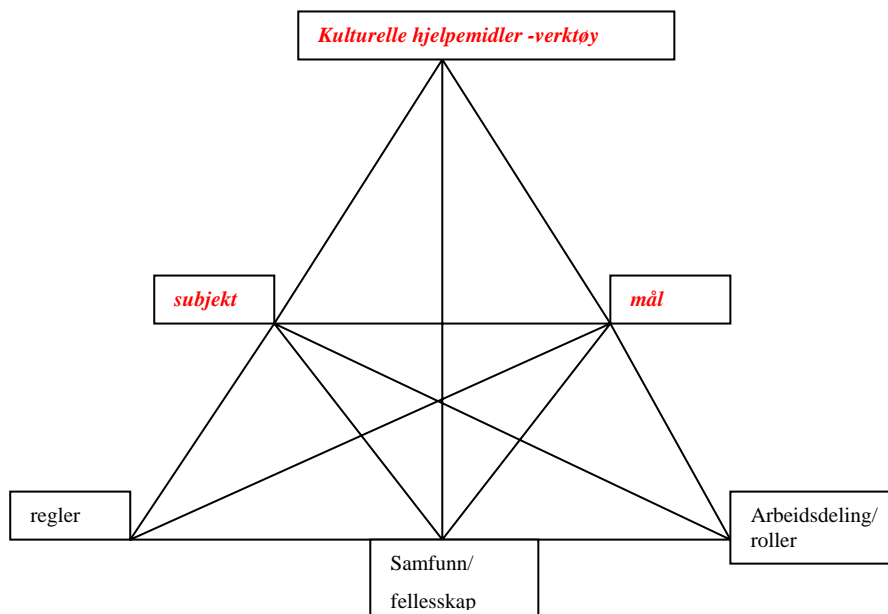


Fig. 8: Aktivitetssystemet

Som nevnt i kap. 9.2 så jeg på hvilke verktøy som var i bruk i undervisnings-sammenheng og hvilken betydning dette hadde i forhold til den tunghørte elevens (subjektets) deltakelse (mål).

Gjennom analysene av kommunikasjons- og samhandlings-situasjoner ved de enkelte case/skoler, har jeg funnet suksessfaktorer som jeg anser er viktige for at den tunghørte eleven kan delta best mulig. I relasjon til mine funn har jeg valgt å presentere både de mest framtreddende suksessfaktorer og begrensende faktorer ved 5 ulike forhold;

plassering i undervisningsrom, samhandling tunghørt elev og medelever, samhandling tunghørt elev og lærere, teknisk utstyr og størrelse på klassen/gruppa.

Jeg vil begrunne disse ved å gi eksempler fra egne observasjoner og fra tunghørte elevers uttalelser. Til slutt i kapittelet oppsummerer jeg de suksessfaktorer jeg har funnet i alle skolene. Med dette ønsker jeg å belyse ulike strukturelle forhold som jeg anser er viktige for at tunghørte elever skal gis mulighet for å delta i kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner i skolen.

10.3.1 Skole A struktur i undervisningen

Plassering i undervisningsrom

På skole A satt Are bakerst i klasserommet. Han hadde god oversikt over hvor medelever og kontaktlærer var. Kontaktlærer hadde god struktur i undervisninga og det var ro når hun pratet. Jeg observerte at Are var oppmerksom, virket konsentrert og fulgte godt med når kontaktlærer snakket. Han rakk også opp handa og svarte på spørsmål kontaktlærer stilte og viste på den måten at han deltok i kommunikasjonen.

Ares plassering bakerst i rommet medførte at han ikke så ansiktene til sine medelever. Jeg observerte flere ganger at Are ikke hørte hva medelever sa og ved et par anledninger spurte han sidemannen: ”hva sa hun/han”? Jeg observerte også at når Are ikke oppfattet hva medelever sa, ble han passiv eller falt ut av situasjonen og begynte med noe helt annet som å ta opp ei bok og rable i den. I intervjuet mitt med Are kom jeg inn på hans plassering i klasserommet:

H: Jeg har sett litt på hvordan du er plassert i klasserommet. Du sitter helt bakerst?

Are: Jeg kunne sitte der jeg ville.

H: Synes du det er bra å sitte helt bakerst?

Are: Ja.

H: Hva synes du er bra med det... har du oversikt over hele klassen?

Are: Ja og når jeg satt foran hørte jeg liksom alt det som var bak... det var så mange lyder liksom... forstyrret. Jeg hørte hva de sa, men det ble så mye ekstra lyd.

Are forklarte at han alltid hadde sittet foran og opplevde det ubehagelig å få lyden fra de andre bakfra. Han sammenliknet de to plasseringene og ga klart uttrykk for at han syntes det var best å sitte bak i rommet.

Når jeg ser på hva sakkyndige har uttalt om tilrettelegging for Are står det at han ”skal se den som snakker for å kunne avlese munnen”. Slik Are og medelever er plassert i rommet er det ikke tatt hensyn til dette fordi det stort sett bare er kontaktlærer han kan munnavlese.

Samhandling, tunghørt elev og medelever:

Jeg så flere eksempler på at elevene fikk oppgaver de skulle løse sammen, oftest to og to. Elevene satt ved siden av hverandre, strukturen så ut til å være forutsigbar og det virket å være selvfølgelig for dem å ta kontakt med nærmeste elev og innlede samarbeidet. Overgangene til samarbeidsøktene gikk rolig for seg. Jeg observerte at samarbeidet fungerte bra for Are. Han satt nær en fast medelev, de to hadde øyekontakt når de pratet eller diskuterte oppgavene og kom sammen fram til resultat. Jeg observerte også at medeleven en gang forklarte Are hva de skulle gjøre.

Samhandling, tunghørt elev og lærere:

Samhandlingen i undervisningssituasjonene mellom Are og de to faste lærere jeg fikk se, foregikk for det meste ved at lærerne formidlet fagstoff muntlig ved bruk av stemmeforsterker. Av og til forekom formidlingen også visuelt ved at lærer brukte tavle eller hun viste fram noe, f.eks hvilken bok de skulle ta opp. Jeg observerte at Are var aktiv, for eksempel ved å rekke opp handa og spørre eller svare på forhold som var relatert til det som lærer formidlet. Et utdrag fra intervjuet med Are bekrefter at han er fornøyd med dette.

H: [...] Noen ganger så jeg at læreren ga en beskjed og skrev det ned på tavla samtidig, for eksempel - ”ta opp boka på side det og det”, og så skriver hun siden på tavla.

Are: Ja det er veldig bra hvis jeg ikke har hørt nøyaktig hva hun sa da.

Jeg observerte også at lærere av og til kom ned til Are når det virket som han satt passiv eller gjorde noe han ikke skulle. Lærerne hadde øyekontakt med Are mens de forklarte eller ga han beskjed om noe. Are kom i gang med det han skulle gjøre etter disse samtalene.

Teknisk utstyr:

De faste lærere som var i rommet, brukte mikrofonen slik at stemmen deres ble forsterket gjennom høyttalerne i rommet. Bruken av mikrofon virket å være greit, både for de lærere som benyttet den og for alle elevene i rommet. Are bekreftet at han var fornøyd med det tekniske utstyret, og på spørsmål fra meg om han noen ganger måtte minne lærerne på å bruke utstyret, svarte han: "Nei det pleier jeg aldri å gjøre". En vikarlærer som skulle formidle hva elevene skulle gjøre, benyttet imidlertid ikke mikrofonen. Samtidig var det mye uro i rommet mens han snakket, og jeg observerte da at Are var urolig og støyende og kom med høye tilrop. Dette hadde jeg ikke sett når klassen hadde de faste lærerne.

Størrelse på gruppa/klassen:

Are satt i rom med mange elever, det var trangt om plassen og vanskelig å bevege seg i rommet uten å komme borti noe. Når ikke undervisningen var lærerstyrt, var det til tider mange som pratet sammen slik at det var mye lyder og "summing" i rommet. Noen elever gikk ut og inn av rommet og det ble noe uro av dette og det var tydelig at Are av og til lurte på hva som skjedde rundt han. Eksempel på dette så jeg blant annet da to elever foran Are fortalte noe som de lo høyt av, snudde seg mot eleven som satt ved siden av Are og gjentok for han slik at han og flere elever rundt også begynte å le. Are spurte "hva da?" men fikk ikke noe svar. Are begynte da å se i ei bok og hadde tydeligvis ikke fått tilgang til det som var morsomt. Som nevnt var det mange eksempler på at Are ikke fikk med seg hva medelevene sa og det var sjelden at lærer repeterte eller gjentok svar eller spørsmål medelevene hadde.

Anbefalingene fra sakkyndige var blant annet "å dele klassen i mindre grupper i basisfagene". De dager jeg observerte var ikke dette fulgt, men i kunst og håndverksfaget var elevene delt i to grupper. Det var struktur og orden i håndverkstimene og jeg observerte at Are var aktiv, jobbet både med eget prosjekt og tok kontakt med medelever og hjalp til der det var behov.

Kontaktlærer Annes uttalelser om hvilke kommunikasjonsforhold hun opplevde var best for Are, gjengis som et bilde på hvordan hun opplevde forholdene.

Anne: Dette rommet er lite og stappet fullt av unger. Slik sett er det nok ikke det beste for elever som har hørselsproblemer. Men når realiteten er slik det er i kommunen med lite penger og nedskjæringer, er det ikke ressurser til å dele opp i mindre klasser. Man må finne en best mulig utnytting av de ressurser som er. Jeg har en regel og det er at første time alltid starter med å hilse, og jeg har blikk-kontakt med alle og dagen avsluttes med at alle står og vi sier takk for i dag.

10.3.2 Skole B struktur i undervisningen

Plassering i undervisningsrom

Bent er plassert i klasserommet slik at han har oversikt over læreren og en del av medelevene. Samtidig sitter det mange elever rett bak ryggen hans. Det er tydelig at han ikke er fornøyd med denne plasseringa. Han sier dette på spørsmål om hvordan han opplever plasseringen:

Bent: Det sitter noen folk sånn rett bak ryggen min. Noen tenker nok at de er sånn langt unna, men de sitter sikkert så nær (viser med hendene at avstanden er kort).

H: er det plagsomt?

Bent: Ja jeg syns det, du hører dem bakom. Jeg har mikrofon på høreapparatene mine vet du og da hører jeg det ganske godt, skravling og greier, og da klarer jeg ikke å konsentrere meg langt nok for da blir jeg sittende liksom og bare lytter liksom og bare hører, hvis det er noe vanskelig da.

H: Forstyrer det deg veldig, jeg tenker på lyden bak?

Bent: Ja.

H: Men du har høreapparatene på hele tiden eller?

Bent: Ja jeg orker ikke å ta dem av, jeg synes det er litt ekkelt. Jeg liker å ha dem på!

H: Men syns du at du klarer å konsentrere deg bra da?

Bent: Jooo, jeg klarer å konsentrere meg, men det er liksom så mye lyd, også er det så mange mennesker rundt meg

Bent gis også undervisning i liten gruppe på grupperom ca 8 timer i uka. I grupperommet sitter elevene rundt et langbord slik at både medelever og lærer kan se hverandre. Det er kort

avstand mellom dem, lærer har struktur i undervisningen sin og det er ro i rommet. Bent gir uttrykk for at han liker å være ute i grupperommet. Jeg spurte han hvorfor han likte det.

Bent: Jeg vet ikke jeg, men da får jeg snakke litt selv, det er mye lettere for meg å snakke. Jeg er sånn der som... for alle...det er jo litt bråk i klassen og jeg er litt sånn derre sjenert når det gjelder det, for jeg tør ikke liksom.

Bents opplevelse av hvordan han sitter i undervisningsrommet viser at han har bedre utbytte av å være i liten gruppe. Jeg observerte at han var passiv i klasserommet og lite engasjert i hva som skjedde i rommet, mens han tok initiativ og var aktiv i liten gruppe og hadde oversikt over hva alle i rommet sa og gjorde.

Jeg observerte at lærers plassering i rommet også hadde mye å si for hvordan Bent deltok i undervisninga. Eksempel på dette så jeg når Bent var på datarommet. Bent sitter ved en datamaskin slik at han har ryggen ut i rommet der lærer står. Lærer formidler en del beskjeder mens han står bak ryggen til Bent og samtidig går han rundt i rommet. Det er ikke forsterkerutstyr i rommet, mye uro ved at mange elever spør om ting, og jeg observerte at Bent ikke snur seg for å se på lærer når hun snakker. Bent er heller opptatt av å finne fram på datamaskinen sin slik at han ikke får med seg de arbeidsoppgaver lærer gir beskjed om at de skal gjøre. Jeg spurte Bent om hvordan han opplevde plasseringen i datarommet:

H: Jeg tenker på når dere satt sånn som dere gjorde inne på datarommet og læreren. Hvordan blir det for deg når han skal undervise og...

B: Det blir litt vanskeligere da, for da følger jeg liksom ikke med. Han må stå i ro for da følger jeg med, hvis han går litt hit og dit så ser jeg på en annen og tenker andre tanker.

Fra Bents elevmappe framkommer det i sakkyndig rapport: ”Han er dyktig til å lese på munnen men er avhengig av tilrettelegging i forhold til riktig bruk av hørehjelpemidler og andre praktiske tiltak”. I en pedagogisk rapport framkommer: ”i diskusjoner: sitte i ring eller lærer sier navnet på den som snakker slik at han ser ansiktet”.

I mine undersøkelser observerte jeg at Bent hadde liten nytte av disse råd i klassen. Jeg så ingen eksempler på at lærer plasserte elevene slik at Bent så alle medelevene eller organiserte samtalene i klassen ved å peke på den elev som hadde ordet.

Når Bent var i liten gruppe, var som nevnt plasseringen bra, og Bent hadde god oversikt over den som snakket og kunne delta i den kommunikasjon som var.

Samhandling, tunghørt elev og medelever

I liten gruppe var det god samhandling mellom Bent og medelevene. Bent hadde nærhet til alle medelevene, han deltok i diskusjon rundt oppgaver og tok initiativ til aktiviteter.

Når Bent var i klasserommet, så jeg ingen eksempler på samhandling mellom han og medelevene. I samtale med Bent bekreftet han dette:

H: Samarbeider du nå med den som sitter ved siden av deg? Det sitter jo ei jente ved siden av deg.

Bent: Nei, jeg er den eneste gutt som sitter alene med jenter.

H: Har du sittet sånn lenge eller?

Bent: Neeei.

H: Men det går jo an å samarbeide. Ofte når dere jobber så har dere jo lov å sitte og prate litt og samarbeide. Hvem jobber du sammen med, noen på gruppa di eller?

Bent: Nei.

H: Så du jobber stort sett alene da eller?

Bent: Ja, og så rekker jeg opp handa hvis jeg trenger hjelp fra læreren.

Jeg oppdaget imidlertid et unntak når det gjaldt samhandling mellom Bent og bestevennen Robert som satt et stykke fra hverandre i rommet. Jeg observerte at denne samhandlingen ofte oppsto uten at lærer eller andre medelever var involvert. Eksempel på dette så jeg blant annet når klassen var delt i to og Bent og Robert fikk øyekontakt i klasserommet i en arbeidstime. Samhandlingen skjedde ved at Bent og Robert brukte tegn og gester seg imellom, de lo og etter ca 1 minutt forlot de begge klasserommet uten at lærer eller medelever registrerte det. De kom tilbake etter ca 5 minutter og satte seg da på sine plasser.

Jeg spurte også Bent om forholdet til bestevennen Robert.

H: Når dere sitter i klasserommet da, dere sitter jo ikke ved siden av hverandre.

Bent: Nei det sitter vi aldri, aldri. Vi får liksom aldri lov for vi bare tuller, vi får ikke vist hverandre hvor langt vi er kommet på oppgaver og sånn da.

H: Men hvis Robert snur seg mot deg da når han sitter oppe ved veggen der (peker) og dere ikke kan snakke høyt, snakker dere med hverandre for det da, kan dere liksom skjønne hverandre på noen måte?

Bent: mmm, vi kan for eksempel i overigår da, da skulle vi jo synge og da liksom fikk vi lov å gå ut og skifte. Og da liksom – skifte (Bent gjør tegn med hendene som viser at han vil kle av seg)), han har jo lært litt av meg å lese på munnen, også når det er kjedelig så gjør vi liksom sånn (Bent viser tegn for kjedelig) også gidder vi ikke mer liksom.

H: Så dere har noen tegn da?

Bent: Ja.

H: Har han lært av deg å lese på munnen?

Bent: Littegrann ja.

H: for du leser på munnen, men da er du vel avhengig av å se på den som snakker?

Bent: Ja

Under intervjuet med kontaktlærer kom det fram at samhandlingen mellom Bent og Robert i timene hadde skjedd uten at kontaktlæreren var klar over det.

Samhandling, tunghørt elev og lærere:

I klasserommet benyttet kontaktlærer mikrofonen til teleslyngenanlegget når hun snakket. Kontaktlærer tok også kontakt med Bent når han rakk opp handa. Jeg observerte også at kontaktlærer tok kontakt med Bent når han satt passiv uten å gjøre noe i arbeidstimene. Etter slik kontakt begynte Bent å jobbe med oppgaver alene.

Samhandlingen mellom andre lærere og Bent var mer tilfeldig, og i disse timene observerte jeg også at Bent var passiv og virket ukonsentrert om det han skulle gjøre.

I liten gruppe foregikk samhandlingen mellom den læreren som underviste og Bent ved at de to hadde øyekontakt, var nær hverandre og Bent var aktiv og deltok i det som foregikk.

Størrelse på gruppa/klassen

Det var som nevnt stor forskjell på hvordan Bent deltok i undervisningen når han var i stor klasse i klasserommet og når han var i liten gruppe. Bent sa også selv at han likte best å være i liten gruppe, jfr sitat side 84.

Teknisk utstyr:

Kontaktlærer benyttet det tekniske utstyret. Jeg spurte Bent om han var fornøyd med utstyret.

Bent: ja..(nøler) noen ganger kan hun ha glemt å sette den på lading.

H: Hva gjør du da hvis den ikke virker?

Bent: Da lar jeg den være også må jeg følge ekstra godt med på leppene hennes og følge ekstra godt med i timen.

H: mm, har du snakket med læreren din om det. Hvis den ikke virker, sier du fra om det til læreren din da eller?

Bent: Ja jeg gjør det når hun er ferdig med å tale. Når hun sier "nå kan dere begynne å jobbe", da går jeg opp og sier fra til henne.

Andre lærere som var i klasserommet benyttet ikke det tekniske utstyret når jeg var til stede.

Bent sier dette om andre læreres manglende bruk av utstyret:

Bent: Det er ikke så farlig, jeg følger ikke med uansett

10.3.3 Skole D struktur i undervisningen

Plassering i undervisningsrom

I klasserommet satt Dag på rekke ved vinduet ved siden av bestekameraten, og han hadde oversikt over de andre elevene og lærer hvis han snudde seg. Dag sa at han likte å sitte der han gjør, og sammenlignet plasseringen med slik han satt tidligere.

Dag: Det er bedre enn å sitte i midten av klasserommet i hvert fall.

H: Ja, hvorfor det?

Dag: Der får jeg ikke lyden helt rundt overalt. Der får jeg den bare her liksom (peker på øret).

H: Du har prøvd å sitte midt i klassen og, hvordan var det?

Dag: Det var liksom, da må jeg liksom finne ut hvor lyden kom fra liksom.

I samtalsituasjoner samlet kontaktlæreren alle elevene rundt et langbord slik at de så hverandre og slik at avstanden mellom dem var kort. Dag fulgte med i samtalen rundt bordet

og deltok i denne ved å komme med innspill. Jeg så også eksempler på at kontaktlærer plasserte seg bak Dag når noen av medelevene pratet. På denne måten fikk hun eleven som pratet til å se mot Dag slik at Dag kunne munnavlese eleven.

Samhandling, tunghørt elev og medelever

Kontaktlærer tok aktivt del i organiseringen når elevene skulle jobbe sammen. Hun hadde oversikt over hvem som jobbet sammen, og var borte hos hver enkelt elev for å se til at eleven var i gang med arbeidet.

Dag sa at han likte å samarbeide med bestekameraten, som også satt ved siden av han i klasserommet. Han sa at kameraten tok hensyn til at han hørte dårlig ved at han snakket tydelig. Jeg observerte at Dag var ivrig når han samarbeidet med tre andre gutter. De satt nær hverandre, alle småpratet og tøyset litt med hverandre og de sammenlignet resultatene sine.

I samlet klasse var det mange elever som snakker lavt. Flere ganger så jeg at kontaktlæreren gjentok det elevene sa. På spørsmål om hvordan Dag opplevde det når medelever svarte uten å bruke mikrofon svarte han:

Dag: Dorte oppfatter det og sier det på nytt, så da oppfatter jeg det.

Samhandling, tunghørt elev og lærere:

Jeg observerte at de lærere som var i, eller kom inn i, rommet benyttet mikrofonen når de skulle snakke i klassen. Samtidig var det god struktur i klassen og overgangene mellom de ulike aktiviteter foregikk rolig. Jeg så at kontaktlærer var nede hos Dag hver morgen og informerte han om hva de skulle gjøre. Dag og kontaktlærer hadde da øyekontakt og snakket uforstyrret sammen.

I matematikk-undervisningen med gruppe som var satt sammen av elever fra flere trinn, var det ikke tilrettelagt for forsterkerutstyr, og med kun en lærer til stede ble det en hektisk situasjon for både elever og lærer. I disse timene virket også Dag å være ukonsentrert. Han satt alene med arbeidsoppgaver, brukte lang tid på å finne fram det han skulle jobbe med, og satt store deler av tiden og lekte med et viskelær og rablet noe i boka si. Han ba ikke om hjelp, men lærer var borte hos han to ganger og fortalte hva han skulle gjøre. Jeg snakket med denne læreren og hun opplyste til meg at hun syntes det var for mange elever til stede i rommet, og følte at hun ikke fikk hjulpet nok til.

Størrelse på gruppa/klassen

Klassetrinnet var delt i to slik at kontaktlærer hadde ansvar for 15 elever. Dag ga selv uttrykk for at det var bedre å være i liten klasse fremfor å være i stor klasse slik han opplevde tidligere skoleår:

Dag: [...] for det ble så veldig mye kaos når hele klassen var sammen, så det ble bedre nå. [...] det er mindre bråk og sånn.

Det var god struktur og orden i undervisningen og det var et rolig læringsmiljø.

Teknisk utstyr:

Mikrofonen ble brukt hele tiden mens jeg var til stede. I samtalen med Dag om det tekniske utstyret kom dette fram.

H: Dorte bruker jo mikrofonen hele tiden det ser jeg. Hvis det kommer andre lærere inn i klassen da?

Dag: De.. Dorte passer på at rektor får den mikrofonen, og de andre i klassen og.

Jeg så også eksempler på at andre lærere benyttet mikrofonen da de kom inn i klassen og skulle formidle noe, og det opplevdes også som naturlig fra lærers side å gi meg mikrofonen da jeg skulle presentere meg i klassen. Når medelever skulle formidle noe for de andre fikk de tildelt mikrofon og brukte denne riktig slik at det de sa kom klart fram i høyttalerne.

10.3.4 Skole E struktur i undervisningen

Plassering i undervisningsrom

Erik hadde fast plass i hesteko når gruppa var i baserommet. Han hadde god oversikt over medelever og lærer, det var god struktur med hensyn til hvem som snakket, og liten avstand til de som snakket i rommet. Plasseringa bidro til at Erik kunne delta i kommunikasjonen.

I engelsktime var Erik ute i liten gruppe i et lite rom. Han satt da plassert fremme i rommet med ryggen mot vinduet og pulten på skrå slik at han hadde god oversikt over både medelever

og lærer som sto oppe ved tavle. Jeg observerte at Erik var aktiv og deltok i samtaler ved å rekke opp handa og svare på spørsmål.

Når Erik jobbet med arbeidsplanen sin benyttet han datamaskin som han monterte opp på et lite gruppebord i et arbeidsrom. Det var god ro i rommet slik at Erik kunne konsentrere seg om det han skulle gjøre. Kontaktlærer var tilgjengelig og hjalp til og forklarte dersom hun så at Erik trengte hjelp.

Samhandling, tunghørt elev og medelever

Jeg observerte ikke at Erik selv tok kontakt med medelever for å samarbeide, men i gymsstund var det en kamerat som tok kontakt med han når de fikk beskjed om å gå sammen to og to. Kameraten oppfattet de beskjeder som lærer ga og fortalte dette videre til Erik. Det var tydelig å se at Erik selv ikke oppfattet beskjeder fra lærer og når ikke kameraten fortalte han hva de skulle gjøre, brukte Erik tid på å observere hva de andre gjorde før han selv satte i gang og deltok i aktiviteten.

I følge en praktisk høreprøve som lå i Eriks elevmappe, framkommer det at Erik får problemer med å oppfatte det som blir sagt når han ikke kan munnnavlese og når det er bakgrunnsstøy til stede. Dette så jeg flere eksempler på. I spisesituasjonen observerte jeg at Erik satte seg ved et bord med seks medelever. Praten dem imellom gikk livlig og guttene lo og tøyset. Erik satt imidlertid stille og spiste. Han deltok ikke i samtalene eller lo sammen med de andre.

Jeg observerte at Erik deltok i samtale de ganger han forholdt seg til kun en av gangen. I pauser så jeg at han snakket med en medelev, men så snart det kom flere til, ble han gående ved siden av og var taus.

Samhandling, tunghørt elev og lærere

Jeg så flere eksempler på at kontaktlærer tok kontakt med Erik og informerte han eller forklarte han ting. Kontaktlærer var også den som sørget for at Erik ble plassert langt framme i fellesrom slik at han kunne se lærer best mulig. Engelsklæreren gjentok ofte ting som medelever sa, og hun skrev viktige ord på tavla.

Størrelse på gruppa/klassen

Erik fortalte at han ikke hadde fast plass når han jobbet med arbeidsplan. Han likte å sitte ute i fellesrommet sammen med alle de andre, fortalte han til meg. Jeg fikk ikke sett slike arbeidssituasjoner, men i følge kontaktlærer var nok disse situasjonene ikke så gode for Erik siden det var så mange lærere som gikk om hverandre i fellesrommet og det kunne bli vanskelig for Erik å konsentrere seg når det var mye som skjedde rundt han.

Teknisk utstyr:

Det var montert takmikrofoner i baserommet. Erik var usikker på om de virket og fortalte at fjernkontrollen var borte slik at han ikke kunne skru mikrofonene av eller på. Samtidig fortalte han at han ikke benyttet ”skoen” som var festet til høreapparatet og som var nødvendig for å få utbytte av takmikrofonene. Kontaktlærer bekreftet også at hun ikke visste noe om det tekniske utstyret, men regnet med at det fungerte. Hun hadde ikke fått noen opplæring i bruken, fortalte hun. Kontaktlærer fortalte at det også fantes en bærbar mikrofon, men denne var ikke tatt i bruk, og Erik kjente heller ikke til at det fantes noen bærbar mikrofon.

Utifra dette oppfattet jeg at det var usikkert om utstyret fungerte. I elevmappa var det heller ikke noen forklaring på hvordan utstyret skulle brukes eller hva slags utstyr som var installert.

10.3.5 Oppsummering, suksessfaktorer for deltakelse:

Ved å oppsummere de analyser som er gjort ved de fire skolene kom jeg fram til funn som jeg mener belyser forhold ved tunghørte elevers muligheter eller begrensninger for å delta i kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner.

Plassering:

Tunghørte elever som er plassert slik at de ser sine medelever trenger ikke bruke ekstra energi på å finne ut hvem som snakker og de har mulighet til å munnavlese den i rommet som snakker. Ved lærerstyrt undervisning, særlig der det ikke er hørselsteknisk utstyr, er det av betydning for tunghørte elevers mulighet for å oppfatte, at lærer er plassert slik at de kan se henne

Tunghørte elever som er plassert i rom med elever bak seg opplever at lyd bakfra er plagsom eller sjenerende og medfører at det kan være vanskelig å konsentrere seg og delta i kommunikasjons- og samhandlings-situasjoner.

Samhandling:

Når lærer aktivt bidrar til å organisere samarbeids-situasjoner vil tunghørte elever lettere få mulighet for å delta i samarbeidet (Høie og Vonen 2004). Nærhet til lydkildene og kort avstand mellom tunghørt elev og medelev eller lærer er viktig for at den tunghørte skal oppfatte riktig og kunne delta i samhandlingen på linje med de andre.

Uro, uforutsigbare situasjoner i rommet og lite struktur i undervisningen er forhold som gjør det vanskelig for tunghørte elever å få oversikt over det som skjer og dette reduserer muligheten for dem til å kunne delta i samhandlings- situasjoner.

Størrelse på gruppa/klassen

I situasjoner der gruppestørrelsen er liten vil det ikke være så mange å forholde seg til, og det blir dermed lettere for tunghørte elever å delta i kommunikasjonen når de kan skille ut hvem som snakker. (Tveit 1996)

I store grupper er det derimot mange å forholde seg til, og det vil være vanskelig for tunghørte å klare å få med seg kommunikasjon dersom det ikke er god struktur og ro og en av gangen som snakker.

Teknisk utstyr

Det ser ut til å være en sammenheng mellom hvilken informasjon lærere har om teknisk utstyr, hvordan informasjonen er gitt, og kvaliteten på bruken av det. Læreren som hadde kunnskap om hørselstap, oppga at hun hadde fått informasjon om bruk av teknisk utstyr og mente at det ble brukt riktig. Også andre lærere som kom i rommet så ut til å ha en naturlig og utvungen bruk av utstyret. Den tunghørte eleven virket fornøyd med utstyret og hadde god nytte av stemmeforsterkeren i kommunikasjonssituasjoner.

Ved de andre tre skolene var det ingen rutiner eller bruksanvisninger tilgjengelige slik at lærere kunne sjekke om utstyret fungerte optimalt for den tunghørte eleven. Lærerne, som sa de savnet informasjon om det tekniske utstyret, opplyste at de regnet med at det fungerte. I

intervjuene oppfattet jeg at lærerne hadde negative holdninger til det tekniske utstyret, og en av dem omtalte utstyret som ”den derre klumpen”. Selv om lærerne visste at de kunne kontakte fagfolk hvis det var ting de lurte på, virket det som de likevel ikke tok kontakt. Uttalelsen fra en av lærerne kan kanskje være et svar på hvorfor dette ikke ble gjort: ”*Det er bare det å vite hva man lurte på og skal spørre om da!*” (sitat fra lærer).

11. AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Innenfor sosiokulturell teori vil, som tidligere nevnt, det verktøyet som medierer læring betraktes som en utvidelse av mennesket (kap.5.2.1). Læringsprosessen er avhengig av at individuelle og relasjonelle forhold er lagt til rette slik at man kan utnytte/samhandle med verktøyet best mulig, enten det er språklige eller fysiske verktøy. Studiene i skolene jeg har foretatt viser at lærernes rolle når det gjelder å lede læringsprosessene bl.a. ved den måte de organiserer opplæringen på, blir en viktig del av denne prosessen. Like viktig som organisering av undervisningen, er også at lærerne har kompetanse om de behov tunghørte elever har for å kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring.

Mine undersøkelser avdekker at tre av de fire lærerne ikke hadde nok kunnskap om hvilke betingelser som var nødvendige for at de tunghørte elevene skulle ha et godt læringsmiljø, der de ved bruk av verktøy kunne delta i kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner på lik linje med de andre elevene. Lærerne gir også selv uttrykk for dette.

Disse synspunkter støttes gjennom de tilbakemeldinger jeg får fra foreldre og fagfolk og fra tunghørte elever som jeg innledningsvis nevnte. Selv om to av de tre lærerne ved skole A, B og E som jeg intervjuet, har hatt kontakt med audiopedagogisk tjeneste, fremkommer det likevel at de opplever det vanskelig å forstå hva hørselstap innebærer. Dette samsvarer også med resultater Tveit (1996) kom til. Når jeg sammenligner med opplysninger fra elevmappene og fagfeltets allmenne kunnskap om tunghørte elevers behov for øvrig, se kapittel 4, avdekker mitt feltarbeid at ved tre av skolene fører organiseringen til at de tunghørte elevene gis begrensede muligheter for deltakelse i undervisningen.

Ved skole D, som ifølge mine undersøkelser så ut til å lykkes i å tilrettelegge for en opplæring som langt på vei ivaretok den tunghørte elevens behov, opplyste lærer at hun selv hadde erfaring med hørselstap og hadde derfor kunnskap om konsekvenser hørselstapet medførte for den tunghørte eleven. Hun hadde også en audiopedagog som kollega og opplevde at hun kunne konferere med henne dersom det var noe hun var usikker på. Gjennom mine observasjoner så jeg at lærerens disposisjoner i undervisningen var positive for den tunghørte eleven og eleven selv opplyste at han var veldig fornøyd med organiseringen etter at lærer Dorte hadde overtatt klassen. Slik jeg har beskrevet i kap.10.2.1, opplever jeg at lærer Dorte hadde de ferdigheter som var nødvendige for å tilrettelegge for opplæring som tok hensyn til

den tunghørte elevens muligheter for samhandling med medelever i ulike situasjoner i skolen. En annen side ved tilretteleggingen var at alle elevene i gruppa/klassen så ut til å profitere på den. Den ”selvfølgelige” bruken av mikrofonen i rommet, elevenes plassering nær hverandre i samtalesituasjoner og god ro og struktur i undervisningen var suksessfaktorer i denne forbindelse.

Når jeg sammenfatter mine funn, vil den kompetanse som skolen og lærerne har omkring tunghørte elevers behov, være den viktigste suksessfaktor for god organisering for tunghørte elever.

11.1 Refleksjoner, veien videre

Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen (2006) avdekker at ca halvparten av rektorene som deltok i undersøkelsen mener lærerne mangler kompetanse i tilrettelegging og gjennomføring av tilpasset opplæring. Samme undersøkelse viser også til at det er indikasjoner på at elever uten spesialundervisning men med behov for ekstra hjelp er spesielt risikoutsatt når det gjelder å få et forsvarlig undervisningstilbud. Når jeg sammenligner disse opplysninger med det jeg har funnet i mine undersøkelser, sitter jeg igjen med en del spørsmål og tanker om hva som kan gjøres for at tunghørte elever skal få bedret sine læringssituasjoner.

Det som synes påfallende er at det ved skolene foreligger informasjon om hvilke behov tunghørte elever har for sin opplæringssituasjon, og de fleste skolene hadde også hatt møter med audiopedagogiske fagpersoner og fått informasjon av dem. Når de fleste lærere likevel hevder at de ikke har nok informasjon, verken om hørselsproblemet eller teknisk utstyr, er det viktig å henlede oppmerksomheten på dette. Sammenlignet med det Tveit (1996), utfordret fagmiljø og styringsinstanser på for ti år siden, se kap. 4.4, synes det også i dag å være utfordringer med hensyn til kompetansespredningen ut til skolene om tunghørte elevers behov i kommunikasjons- og samhandlingssituasjoner. Jeg finner det derfor interessant å rette oppmerksomheten rundt spesifikke forhold:

- Hvordan foregår informasjonen og veiledningen ut til de skoler som har tunghørte elever?

Utvikling av informasjonsmateriell, f.eks i form av en DVD, om tunghørte elevers spesielle betingelser for å delta i kommunikasjon og samhandling kan være et nyttig redskap som samtidig er lite kostnadskrevende for skolene. En mer dialogbasert veiledning / informasjon med skolen og personalet på skolen der den tunghørte eleven er, kan også være en løsning for å få til en bedre kvalitet rundt veiledningen fra audiopedagogisk tjeneste eller Statped. Satsing på kompetansespredning i form av korte kurs om konsekvenser og tiltak i forhold til tunghørte elevers behov, kan også være en hensiktsmessig måte å gi skolens personale faglig oppdatering på. Dette er for øvrig i tråd med forslag som Utdanningsspeilet (2005) fokuserer på når det gjelder kompetanseutvikling i skolene. Det refereres her til Haug (2005) som viser at erfaringer fra evaluering av etter- og videreutdanning i grunnskolen tyder på at effekten av korte kurs er liten dersom det ikke knyttes til en pågående endringsprosess i skolens organisasjon. Derfor mener jeg slike kurs bør koples mot en organisering i skolen som vektlegger den betydning omgivelsene har når det gjelder å ivareta tilpasset opplæring.

- Hvilken bredde og dybde er det i den allmennlærerutdanning som lærerutdanningsinstitusjonene gir? Er det slik at lærerstudentene kvalifiseres slik at de kan tilrettelegge for tilpasset opplæring for alle elever de møter i skolen, også tunghørte elever?

NOKUT (2006) ga i september 2006 ut en rapport der allmennlærerutdanningen i Norge evalueres. Rapporten belyser blant annet dilemmaer som kjennetegner allmennlærerutdanningen og peker i den forbindelse på sentrale spenningsforhold som preger læreryrket og lærerutdanningen. Dette gjelder blant annet spenningen mellom teori (vitenskaplige og akademiske krav) og praksisfeltet med de daglige krav til yrkesutøvelsen. I forhold til dette ville det være interessant å finne ut hvordan allmennlærerutdanningen formidler den kompetanse som lærere trenger for å være best rustet til å oppfylle de mange forpliktelser som de møter i grunnskolen, jfr kap. 3. Kan en mer aktiv informasjonsspredning i allmennlærerutdanningen med fokus på konsekvenser og tiltak om hørselshemming, eventuelt bidra til å øke kompetansen blant lærere i skolen når det gjelder de behov tunghørte elever har for å få tilpasset sin opplæring? I så fall vil det kunne være aktuelt å se dette i sammenheng med Statped / audiopedagogisk fagfelt og det systemrettede arbeid som St.meld 30 (2003-2004) foreslår som tiltak når det gjelder å nå målet om en bedre tilpasset opplæring for alle elever.

- Hvilken kvalitetssikring er det internt ved skolene når det gjelder å ivareta behov tunghørte elever har?

Det er viktig å sikre at den informasjon skolen får om tunghørte elevers behov, virkelig kommer elevene til gode. Skolens interne systemer bør derfor være gjenstand for undersøkelser. Jeg peker i denne forbindelse på den betydning oppl.l. kap 9a har for at tunghørte elever får ivaretatt sine rettigheter. Skoleledere har slik jeg ser det, ansvar for at informasjon og kompetanse om den tunghørte elevens behov, formidles og ivaretas på en slik måte at den tunghørte eleven gis muligheter for deltakelse i opplæringssituasjoner på lik linje med normalhørende elever. Tiltak som iverksettes for at tunghørte elever skal ha slike muligheter, bør få økt fokus ved å tilkjenne at dette er til nytte også for andre elever og lærere i skolen, slik jeg hevdet i kap.4.2. Dersom skoleledere på skoler med tunghørte elever skal klare å organisere opplæringen utfra et relasjonelt perspektiv, slik skolepolitiske signaler sier, er det viktig at hele personalet ved skolen gis kunnskap om tunghørte elevers spesielle behov. Uten en slik mulighet, vil trolig mange tunghørte elever fortsatt vil slite i et skolesystem som ikke ivaretar deres behov og rett til tilpasset opplæring.

Kildeliste

- Amundsen, T. (2004): *Bagatellisering og benekting av hørselstap. Hvordan kan en møte det i forbindelse med et utredningsarbeid?* Ped 6648 Innføring i audiopedagogikk. Emne-oppgave våren 2004. Trondheim: NTNU
- Antia, S.H., Stinson, M.S. & Gaustad, M.G. (2002): Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Educations*. Vol. 7. nr 3. 2002.
- Barli, K.S. (2003): *Døv i den inkluderende skole*. Skådalen kompetansesenter, publikasjon nr. 18. Oslo: Skådalen kompetansesenter
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bråten, I. og Thurman-Moe, A.C. (1996): Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: Bråten, I. (Red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Bunkholdt, V. (1989): *Lærebok i psykologi*. Oslo: Tano 3. utgave
- Bø, I. og Helle, I. (2002): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dewey, J. (1916/ 1966): *Democracy and Education*. New York, The Free Press.
- Dysthe, O. (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Enden, A. (1989): *Hørsel og tekniske tiltak*. Temahefte. Rådet for tekniske tiltak for funksjonshemmede. [RTL] Oslo: Falch Hurtigtrykk
- Falkenberg, E. S. og Kvam, M. H. (2001) Hørselshemning og audiopedagogikk. I: Befring, E. og Tangen, R. (Red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Gjerstad, O.J. (2005): *Hørselssimulering : et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle?* Masteroppgave i spesialpedagogikk. Høgskolen i Bodø.

<http://wgate.bibsys.no/gate1/SHOW?objd=060846909&bibl=HBO&lang=N&bibk=ud>

(10.10.2006)

Grønli, S. M. (1995): *Når noen ikke hører. Om ulike grupper av døve og tunghørte og deres betingelser for god identitetsutvikling og samfunnsintegrering*. Bergen: Døves forlag AS

Grønlie, S.M. (2005): *Uten hørsel. En bok om hørselshemming*. Bergen: Fagbokforlaget

Haug, P. (2004): Finst den spesialpedagogiske kompetanse det er bruk for i skulen? I: *Spesialpedagogikk*, 05/2004, 5-11

Hegna, H.M.B. (2001): *Jeg er et menneske med høreapparat, ikke et høreapparat med menneske på!*. Hovedoppgave i spesialpedagogikk, våren 2001, Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Institutt for spesialpedagogikk

Hjølstad, O. m.fl. (2002): *Kommunikative praksiser i barnehagen*. Skådalen kompetansesenter, publikasjon nr. 17. Oslo: Skådalen kompetansesenter

Høie, G. og Vonen, A.M. (2004): Bruk av språk i skolen: Funn fra forskningsprosjektet Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn. I Høie, G. og Kristoffersen, A.. *Inkluderende eller ekskluderende klasserom*. Skådalen kompetansesenter, publikasjon nr. 22

Igland, M.og Dysthe, O. (2001): Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: Dysthe, O. (Red): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Johannessen, A, og Tufte, P.A. (2002) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Jonassen, B. (1998): *Middels og moderat tunghørte elevers erfaringer med hjelpetiltak i grunnskolen. Intervju med syv tunghørte elever i videregående skole i Vest-Agder*. Hovedfagsoppgave til 3. avdeling, hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo avdeling for pedagogikk, Høgskolen i Agder.

Jonassen, B. (2004): Hvordan fungerer teknikk og pedagogikk i praksis? I: *Spesialpedagogikk*, 07/2004, 39-47

Kleven, T.A. (2002): Begrepsoperasjonalisering. I Lund, T. (Red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag, 141-182.

KUF [Kirke-, utdannings-og forskningsdepartementet] 2000. Å høre eller ikke høre.

<http://odin.dep.no/kd/norsk/publ/rapporter/014061-220004/index-dok000-b-n-a.html>

(10.10.2006)

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

Kvam, M. H. (1982): *Hørselshemning*. Oslo: Universitetsforlaget

Kvam, M. H. (1989): *Hørselshemmede elever i vanlig skole. – En analyse basert på intervju med høreapparatbrukere, foreldre og klassestyrere*. Statens Spesiallærerskole, Oslo

Kvernebekk, T. (2002) Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, T. (Red) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag

Lave, J.og Wenger, E. (2003): *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag

Lincoln, Y.og Guba, E. (1985): *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications

Lund, T.(Red.) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag

Lund, T. og Haugen, R. (2006): *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag

Læringssenteret 2004. Om organisering av opplæringen (opl.l§ 8-2) Informasjons- og veiledningshefte. <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-009.html> (10.10.2006)

Maxon, A. og Brackett, D. (1992): *The Hearing- Impaired Child. Infancy through High-School Years*. Boston: Andover Medical Publishers.

Nedre Gausen [kompetansesenter]2006a

http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Overview.aspx?id=17410&epslanguage=NO (13.06.2006) og

http://www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=17046&epslanguage=NO (13.06.2006)

Nedre Gausen [kompetansesenter]2006b, (under trykking) *Om organisering av opplæringen for hørselshemmede elever*. Veileder til opplæringsansvarlige i kommunene Buskerud, Vestfold, Telemark, Aust-Agder og Vest-Agder.

NOKUT [Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen] 2006. Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006 Del 1 hovedrapport.

http://www.nokut.no/graphics/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/SK/Rapporter/ALUEVA_Hovedrapport.pdf (13.10.2006)

Ohna, S.E. et.al. (2003): *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97*. Skådalen Publicaton Series NO. 20. Oslo: Skådalen kompetansesenter

Ohna, S.E. et.al. (2004): St.meld. nr. 14 (2003- 4) Om opplæringstilbud for hørselshemma – en kommentar. I: *Spesialpedagogikk* 02/2004, 22-25,

[Opplæringslova] Lov av 17.juli 1998 nr 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> (10.10.2006)

Postholm, M.B. (2004): Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1/2004, 3-18

Postholm, M.B. (2005): *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Postholm, M.B. (2006): Prosjektarbeid som verktøy ved kunnskapsproduksjon. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1/2006, 78-89.

Riksrevisjonen (2006): "Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen." dokument nr 3:10 (2005-2006) <http://www.riksrevisjonen.no/NR/rdonlyres/129B87A9-4E2E-4505-A3AA-1FDC29027DDA/0/Dok-3-10-2005-2006.pdf> (10.10.2006)

Romøren, T. I. (2000): Innledning. I: Romøren, T. I (Red): *Usynlighetskappen Levekår for funksjonshemmede*. Oslo: Akribe Forlag

Rundskriv F-13/04 [Utdannings- og forskningsdepartementet] Dette er Kunnskapsløftet. <http://odin.dep.no/filarkiv/226866/Rundskriv-Kunnskapsloftet.pdf> (10.10.2006)

Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskap til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

-
- Säljö, R. (1999): Learning as the use of tools: a sociocultural perspective on the human-technology link. I: Littleton, K. og Light, P. (Red.): *Learning with computers. Analysing Productive Interaction*. London, New York Routledge, 144-161.
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Sivesind, K.H. (1996): Sortering av kvalitative data. Metodologiske prinsipper og praktiske erfaringer med dataprogrammer. I: Holter, H og Kalleberg, R (Red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. og Holmberg, J.B. (2002): *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skogen, K. og Sørli, A.M. (1992): *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Stach, B.A. (1998): *Clinical audiology an introduction*. Singular Publishing Group. USA
- St.meld. nr. 14 (2003-2004) [Utdannings- og forskningsdepartementet] Om opplæringstilbud for hørselshemma. www.odin.dep.no/ufd/ (10.10.2006)
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) [Utdannings- og forskningsdepartementet] Kultur for læring. www.odin.dep.no/ufd/ (10.10.2006)
- Svennevig, J. (2001): *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Tronvoll, I.M. (2000): "Usynlighetskappen". I: Romøren, T.I. (Red) *Usynlighetskappen Levekår for funksjonshemmede*. Oslo: Akribe Forlag
- Tveit, Reidun T. (1996): *Tunghørte elevers kommunikasjonssituasjoner i vanlige klasser i grunnskolen*. Hovedfagsoppgave til 3. avdeling, hovedfagseksamen i spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk.
- Utdanningsdirektoratet 2006. *Elevenes skolemiljø Kapittel 9a i opplæringsloven*. <http://odin.dep.no/ufd/norsk/publ/veiledninger/045051-990068/dok-bn.html> (12.10.2006)

Utdanningsdirektoratet 2006a. Læreplanverket for kunnskapsløftet. Midlertidig utgave juni 2006

Utdanningsdirektoratet 2006b. Utdanningsspeilet 2005

Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vygotsky, L. (1978): Internalisering av høyere psykologiske funksjoner. I: Dale E. L. (Red.) *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Wadel, C. (1991): *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK A/S

Wittek, L. (2004): *Læring i og mellom mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Wormnæs, O. (1991): *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

Yin, R. (1994): *Case Study Research design and methods*. London: Sage Publications

12. VEDLEGG

- 1 Godkjennelse fra Norsk Samfunnsvitenskaplig datatjeneste.
- 2 Melding om endring i fastsatt prosjektavslutning.
- 3 Forespørsel om å delta i undersøkelse, fra audiopedagogtjenesten
- 4 Forespørsel til elever/foreldre om å delta i undersøkelse
- 5 Samtykkeerklæring
- 6 Forespørsel til skole/lærere om å delta i undersøkelse
- 7 Observasjonsskjema
- 8 Intervjuguide



Hans Holmboes gate 22
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47/ 55 58 21 17
Fax: +47/ 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Arnfinn Muruvik Vonen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo

Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 19.04.2005

Vår ref: 200500576 SM /RH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING FRA PERSONVERNOMBUDET

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.03.2005. Meldingen gjelder prosjektet:

12515

På hvilken måte vil opphevelse av klassebegrepet ha innflytelse på organiseringen i grunnskolen, og hvordan vil hørselshemmede elever som er avhengig av forsterkerutstyr få ivaretatt sine behov gjennom organiseringen

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Arnfinn Muruvik Vonen

Student

Hanne Rying Merkesvik

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud av Universitetet i Oslo, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet.

Personvernombudets vurdering

Etter gjennomgang av meldeskjema og dokumentasjon finner personvernombudet at behandlingen av personopplysningene vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Dette betyr at behandlingen av personopplysningene vil være unntatt fra konsesjonsplikt etter personopplysningsloven § 33 første ledd, men underlagt meldeplikt etter personopplysningsloven § 31 første ledd, jf. personopplysningsforskriften § 7-20.

Unntak fra konsesjonsplikten etter § 7-27 gjelder bare dersom vilkårene i punktene a) – e) alle er oppfylt:

- førstegangskontakt opprettes på grunnlag av offentlig tilgjengelige registre eller gjennom en faglig ansvarlig person ved virksomheten der respondenten er registrert,
- respondenten, eller dennes verge dersom vedkommende er umyndig, har samtykket i alle deler av undersøkelsen,
- prosjektet skal avsluttes på et tidspunkt som er fastsatt før prosjektet settes i gang,
- det innsamlede materialet anonymiseres eller slettes ved prosjektavslutning,
- prosjektet ikke gjør bruk av elektronisk sammenstilling av personregistre.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlegget.

Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Ny melding

Det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Selv om det ikke skjer endringer i behandlingsopplegget, skal det gis ny melding tre år etter at forrige melding ble gitt dersom prosjektet fortsatt pågår.

Ny melding skal skje skriftlig til personvernombudet.

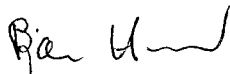
Offentlig register

Personvernombudet har lagt ut meldingen i et offentlig register, www.nsd.uib.no/personvern/register/


Ny kontakt

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2006, rette en henvendelse angående status for prosjektet.

Vennlig hilsen



Bjørn Henrichsen



Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55588334

Vedlegg: Personvernombudets vurdering

Kopi: Hanne Rying Merkesvik
Båtsmannsveien 19
3150 TOLVSRØD



30. april 2006 18:20:38

Melding

Fra: ☐ Hanne Rying Merkesvik
Emne: melding om endring i fastsatt prosjektavslutning
Til: ☐ nsd@nsd.uib.no
Kopi: ☐ a.m.vonen@isp.uio.no

Viser til prosjekt 12515 som ble meldt dere 21.03.2005 og kvittert fra dere den 19.04.2005 (ref. 200500576 SM/RH)

Prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet men av ulike årsaker klarer jeg ikke å bli ferdig til levering den 01.06.2006 slik jeg hadde planlagt.

Jeg ber derfor om at ny avslutning for prosjektet mitt settes til 01.12.2006. Det er ingen andre nye opplysninger omkring behandlingsopplegget for øvrig.
Siv Midthassel er for øvrig min kontaktperson.

Med hilsen

Hanne Merkesvik
Båtsmannsveien 19
3150 Tolvsrød

Skrevet ut av: **Hanne Rying Merkesvik**

5. mai 2006 07:29:29

Tittel: **12515 - På hvilken måte vil opphevelse av klassebegrepet ha innflytelse på orga : KomSa**

Side 1 av 1



4. mai 2006 10:50:43

Melding

Fra: ☐ Siv Midthassel <Siv.Midthassel@nsd.uib.no>
Emne: 12515 - På hvilken måte vil opphevelse av klassebegrepet ha innflytelse på orga
Til: ☐ Hanne Rying Merkesvik

Hei!

Viser til mail av 30. april ang status for prosjekt 12515. Vi registrerer at prosjektet er noe forsinket og at ny prosjektslutt er satt til 01.12.2006.
Vi legger til grunn at datamaterialet på dette tidspunkt anonymiseres.

Vennlig hilsen,

Siv Midthassel
Fagkonsulent
(Specialist Consultant)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN

Tlf. direkte: (+47) 55 58 83 34
Tlf. sentral: (+47) 55 58 21 17
Faks: (+47) 55 58 96 50
Email: Siv.Midthassel@nsd.uib.no
Internettadresse www.nsd.uib.no/personvern

Saksbehandler / innvalgsnummer

Vår dato

27.04.05

Deres dato

Vår ref. (oppgi ved svar)

Deres referanse

E-mail:)

**Ang.; Forespørsel om å delta i en undersøkelse om organisering i skolen
for hørselshemmede elever som bruker forsterkerutstyr.**

glad for at Hanne Rying Merkesvik har valgt å gjøre en
slik undersøkelse.

Vi sender derfor ut denne forespørselen til dere, og ber om rask tilbakemelding. Denne sendes direkte til Hanne i vedlagte svarkonvolutt:

Det pressiseres at undersøkelsen vil være anonym, og svarene vil ikke kunne spores til Deres barn eller skole.

Undersøkelsen er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

En håper at resultatene fra denne undersøkelsen vil komme hørselshemmede elever i til nytte i framtiden.

Vennlig hilsen _____

fylkesaudiopedagog

Hanne Rying Merkesvik
Båtsmannsveien 19
3150 Tolvsrød

Til

Tønsberg,05

Forespørsel til elever/foreldre om deltagelse i et prosjekt i en masteroppgave.

Mitt navn er Hanne Rying Merkesvik. Jeg er for tiden student ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo – der jeg er i gang med min masteroppgave i allmenn pedagogikk. Ved siden av studiet jobber jeg som sosialpedagogisk konsulent ved Nedre Gausen Kompetansesenter. Arbeidsområdet mitt der er hovedsaklig kursvirksomhet for hørselshemmede elever i grunnskolen. Tidligere har jeg blant annet vært lærer i grunnskolen og har erfaring fra undervisning og organisering der.

Gjennom mitt arbeid har jeg sett betydningen av at undervisning er organisert og tilrettelagt best mulig for den enkelte elev og jeg ønsker å finne ut hvordan dette blir gjort nå etter at den nye opplæringsloven § 8.2 bl.a åpnet for en mer fleksibel organisering i skolene. Jeg har valgt å gjøre noen undersøkelser i forhold til hørselshemmede elever som er avhengig av forsterkerutstyr og utvalget mitt begrenser seg til 4-6 hørselshemmede elever og deres skoler. Oppgavens problemstilling er:

På hvilken måte vil opphevelse av klassebegrepet ha innflytelse på organiseringen i skolen og hvordan vil hørselshemmede elever som er avhengig av forsterkerutstyr få ivarettatt sine behov gjennom organiseringen?

Målet med masteroppgaven er å finne ut hvordan organiseringen i grunnskolen oppfyller de behov hørselshemmede elever har i opplæringen. Svar jeg finner vil kunne bidra til nyttig informasjon til fagfolk, skole og foreldre/elever ved blant annet å sette fokus på positive forhold ved organiseringer for hørselshemmede elever. Dette skrivet sendes ut fra Fylkesaudiopedagogtjenesten på vegne av meg og ditt navn er derfor anonymt fram til dere eventuelt samtykker til å delta i undersøkelsen.

De metoder jeg vil benytte i prosjektet for å innhente opplysninger i undersøkelsene vil være beskrevet i en studie-protokoll og bestå av:

- Observasjon 2-3 dager i skolen for å se hvordan organiseringen er rundt hørselshemmede elever. Jeg vil på forhånd ha laget et observasjons-skjema der jeg har valgt ut spesielle forhold å se etter, som samhandlings- og lytteforhold mellom elev/ elev og elev/lærer.
- Dokumentgjennomgang for å finne forhold som har betydning for organiseringen i skolen f.eks. skoleplaner og ukeplaner, romorganisering og individuelle planer som tilkjenner den hørselshemmede elevens eventuelle behov.
- Strukturerte intervjuer av lærere. Jeg benytter intervjuguide med styrende temaer for fokus i intervjuene. Spørsmål som ønskes besvart er forhold omkring organiseringen og tilpasset opplæring både generelt i skolen og i forhold til den hørselshemmede elev. Intervjuet tas opp på bånd.

- Intervju, maks en time, av den hørselshemmede eleven om spørsmål som blir avledet fra studie-protokollen. Intervjuet tas opp på bånd og vil særlig søke å få fram elevens opplevelse av organiseringen i forhold til kommunikasjons- og lytteforhold, og intervjuet vil bli gjennomført på skolen i forbindelse med besøket. Jeg vil gi nærmere beskjed til dere om når jeg besøker skolen.

Opplysningene jeg samler inn vil bli brukt til å finne ut hvordan organiseringen blir best mulig for hørselshemmede elever som er avhengig av forsterkerutstyr.

Jeg ønsker å starte undersøkelsene i skolen høsten 2005, og tar sikte på å avslutte disse før jul 2005. Selve masteroppgaven leveres vår/sommer 2006. Innen juni 2006 vil datamateriellet bli anonymisert og opptak slettes. Opplysninger som framkommer vil ikke bli tilbakeført til deltakere.

Dette er et studentprosjekt og jeg er alene om å foreta undersøkelser og skrive oppgaven. Faglig ansvarlig og veileder for oppgaven er Arnfinn M. Vonen, professor ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, tlf. 22 85 80 51, e-mail: a.m.vonen@isp.uio.no

Prosjektet er meldt Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datateneste og vurderes i den forbindelse i forhold til Lov om behandling av personopplysninger. Alle opplysninger behandles konfidensielt. Personopplysninger vil bli slettet når de ikke lenger har betydning for masteroppgaven. Alle opplysninger jeg har fått tilgang til under mitt arbeid omfattes av Lov om taushetsplikt og vil være underlagt denne. All medvirkning i undersøkelsen er frivillig og deltakerne kan når som helst trekke seg fra prosjektet. Det er ikke knyttet noen betingelser for å trekke seg.

Jeg ber herved om tillatelse til å gjennomføre ovennevnte undersøkelser ved

- å få observere og intervjuer ditt barn på den skole barnet tilhører.
- innhente opplysninger som skolen har om ditt barn som viser hvilke behov det har i forhold til tilpasset undervisning, både pedagogisk og fysisk tilrettelegging.

Jeg ønsker å gi nærmere informasjon om undersøkelsen og prosjektet etter hvert og vil også svare på spørsmål eller kommentarer dere har.

I forhold til min videre planlegging av studiet er det fint om jeg kan få en tilbakemelding fra dere dersom dere ønsker å delta i prosjektet. Jeg vil ta kontakt og avtale med skolen dersom dere ønsker å delta.

Vennligst returner vedlagte samtykkeerklæring i utfylt stand til min adresse og send i vedlagte frankerte konvolutt innen

Dere kan eventuelt send meg en mail der det fremkommer at dere samtykker.

Er det noe dere lurer på, så ta gjerne kontakt med meg eller min veileder. Jeg treffes på telefon 33 09 91 31 (a), 33 32 81 34 (p) / 97513352: e-post adresse: hanne.merkesvik@statped.no

På forhånd takk.

Med vennlig hilsen
Hanne Rying Merkesvik

Samtykkeerklæring

- ☐ Jeg/vi samtykker i at mitt/vårt barn.....(navn) deltar i prosjektet som beskrevet i brev datert ... og godtar behandling om personopplysninger av barnet.
- ☐ Jeg/vi samtykker til intervju av lærer til mitt/vårt barn
- ☐ Jeg/vi samtykker til å innhente opplysninger om mitt/vårt barn gjennom Individuell opplæringsplan

.....
dato.....
underskrift

Hanne Rying Merkesvik
Båtsmannsveien 19
3150 Tolvsrød

Til

Tønsberg,05

Forespørsel til skole/lærere om deltagelse i et prosjekt i en masteroppgave.

Mitt navn er Hanne Rying Merkesvik. Jeg er for tiden student ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, der jeg er i gang med min masteroppgave i allmenn pedagogikk. Ved siden av studiet jobber jeg som sosialpedagogisk konsulent ved Nedre Gausen Kompetansesenter. Arbeidsområdet mitt der er hovedsaklig kursvirksomhet for hørselshemmede elever i grunnskolen. Tidligere har jeg blant annet vært lærer i grunnskolen og har erfaring fra undervisning og organisering der.

Gjennom mitt arbeid har jeg sett betydningen av at undervisning er organisert og tilrettelagt best mulig for den enkelte elev og jeg ønsker å finne ut hvordan dette blir gjort nå etter at den nye opplæringsloven § 8.2 bl.a. åpnet for en mer fleksibel organisering i skolene. Jeg har valgt å gjøre noen undersøkelser i forhold til hørselshemmede elever som er avhengig av forsterkerutstyr og utvalget mitt begrenser seg til 4-6 hørselshemmede elever og deres skoler. Oppgavens problemstilling er:

På hvilken måte vil opphevelse av klassebegrepet ha innflytelse på organiseringen i skolen og hvordan vil hørselshemmede elever som er avhengig av forsterkerutstyr få ivaretatt sine behov gjennom organiseringen?

Målet med masteroppgaven er å finne ut hvordan organiseringen i grunnskolen oppfyller de behov hørselshemmede elever har i opplæringen. Svar jeg finner vil kunne bidra til nyttig informasjon til fagfolk, skole og foreldre/elever ved blant annet å sette fokus på positive forhold ved organiseringer for hørselshemmede elever.

Fylkesaudiopedagogtjenesten har foretatt utvelgelse av informanter/elever til undersøkelsen og det foreligger samtykke fra elevens foresatte til å delta i undersøkelsen som beskrevet under.

De metoder jeg vil benytte i prosjektet for å innhente opplysninger i undersøkelsene vil være beskrevet i en studie-protokoll og bestå av:

- # observasjon 2-3 dager i skolen for å se hvordan organiseringen er rundt hørselshemmede elever. Jeg vil på forhånd ha lagd et observasjons-skjema der jeg har valgt ut spesielle forhold å se etter, som samhandlings- og lytteforhold mellom elev/ elev og elev/lærer.
- # Dokumentgjennomgang for å finne forhold som har betydning for organiseringen i skolen f.eks. skoleplaner og ukeplaner, romorganisering og individuelle planer som tilkjennegir den hørselshemmede elevens eventuelle behov.
- # Strukturerte intervjuer av lærere. Jeg benytter intervjuguide med styrende temaer for fokus i intervjuene. Spørsmål som ønskes besvart er forhold omkring organiseringen og tilpasset opplæring både generelt i skolen og i forhold til den hørselshemmede elev. Intervjuet tas opp på bånd.

- # Intervju, maks en time, av den hørselshemmede eleven om spørsmål som blir avledet fra studie-protokollen. Intervjuet tas opp på bånd og vil særlig søke å få fram elevens opplevelse av organiseringen i forhold til kommunikasjons- og lytteforhold, og intervjuet vil bli gjennomført på skolen i forbindelse med besøket.

Opplysningene jeg samler inn vil bli brukt til å finne ut hvordan organiseringen blir best mulig for hørselshemmede elever som er avhengig av forsterkerutstyr.

Jeg ønsker å starte undersøkelsene i skolen høsten 2005, og tar sikte på å avslutte disse før jul 2005. Selve masteroppgaven leveres vår/sommer 2006. Innen juni 2006 vil datamateriellet bli anonymisert og opptak slettes. Opplysninger som framkommer vil ikke bli tilbakeført til deltakere.

Dette er et studentprosjekt og jeg er alene om å foreta undersøkelser og skrive oppgaven. Faglig ansvarlig og veileder for oppgaven er Arnfinn M. Vonen, professor ved Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, tlf. 22 85 80 51, e-mail: a.m.vonen@isp.uio.no

Prosjektet er meldt Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste og vurderes i den forbindelse i forhold til Lov om behandling av personopplysninger. Alle opplysninger behandles konfidensielt. Personopplysninger vil bli slettet når de ikke lenger har betydning for masteroppgaven. Alle opplysninger jeg har fått tilgang til under mitt arbeid omfattes av Lov om taushetsplikt og vil være underlagt denne. All medvirkning i undersøkelsen er frivillig og deltakerne kan når som helst trekke seg fra prosjektet. Det er ikke knyttet noen betingelser for å trekke seg.

Jeg ber herved om tillatelse til å gjennomføre ovennevnte undersøkelser ved

- å få observere og intervju eleven i skolesammenheng.
- innhente opplysninger som skolen har om eleven som viser hvilke behov det har i forhold til tilpasset undervisning, både pedagogisk og fysisk tilrettelegging.
- intervju deg om forhold rundt organisering og tilpasset opplæring som beskrevet over.

Jeg ønsker å gi nærmere informasjon om undersøkelsen og prosjektet og vil også svare på spørsmål eller kommentarer du har.

I forhold til min videre planlegging av studiet er det fint om jeg kan få en tilbakemelding fra deg innen slik at vi også kan få avtalt nærmere tidspunkt for observasjonen.

Er det noe du lurer på, så ta gjerne kontakt med meg eller min veileder. Jeg treffes på telefon 33 09 91 31 (a), 33 32 81 34 (p) / 97513352: e-post adresse: hanne.merkesvik@statped.no

På forhånd takk.

Med vennlig hilsen

Hanne Rying Merkesvik

OBSERVASJONS-SKJEMA til eget bruk under observasjoner i skolen.

Deltakende observasjon med fokus på observasjon av samhandling /samspill mellom hørselshemmet elev/ lærer og hørselshemmet elev/ medelever.
 Observasjonen knyttes til observasjons-kategorier og relasjonelle begreper som skjer i kommunikasjonssituasjoner mellom lærer/elev og elev/elever.
 Nedenfor er et utkast til et observasjonsskjema og eksempel på en observasjon. Det vil bli viktig å prøve ut dette i pilotundersøkelsen og justere underveis, slik at observasjonskategoriene kan bli noe endret.

BESKRIVELSE AV DEN AVGRENSEDE SITUASJONEN (organiseringen) SOM SKAL OBSERVERES:

F.eks: Samlet undervisning, lærerstyrt, 18 elever i rom (som på forhånd er beskrevet med hensyn til størrelse, elevenes plassering, teknisk utstyr m. m)

Situasjon (beskrives)	Hvem kommuniserer?	Hva blir kommunisert?	Hva brukes av kulturelle verktøy (mikrofon, tavle, språk, etc.)	Hvordan oppfattes kommunikasjonen? 1) av den hørselshemmede? 2) av andre?	Resultat av situasjonen. (Hva gjør elevene?)
Situasjon A: Elevene sitter på stolene sine. Lærer står ved tavla vendt mot elevene	Lærer. 5 medelever snakker sammen mens lærer snakker til alle.	Lærer gir beskjed om å ta opp matteboka. De 5 medelevene snakker om noe annet seg imellom.	Lærer bruker muntlig tale m/mikrofon Medelever bruker muntlig tale	1. Følger med 2. 5 medelever følger ikke med på lærers beskjed, mens de andre medelevene følger med	1. tar opp boka fra sekken. 2. 5 medelever gjør ikke som lærer gir beskjed om, mens de andre tar opp boka.

Observasjonene skal festes til den kontekst de gjøres i, herav den organisering som ligger til grunn for situasjonene.

De data som tolkes ut av situasjonen skal bidra til å fortelle noe om denne organiseringen oppfyllr behov den hørselshemmede eleven har.

Selve skjemaet vil være større slik at de er lett å skrive i det.

Intervjuguide

Forsknings spørsmål	Intervju spørsmål	eventuelt
Bli kjent med lærer, innledning, oppmykning 1	Kan du fortelle kort om din bakgrunn	Lærer bestemmer hva han vil si.
Klassebegrepet og organisering i skolen 2	Kan du beskrive hvordan organiseringen i skolen er når det gjelder elever på samme trinn?	Grupper, sammensetning, lærertetthet
3	Har du/dere gjennomgått informasjons- og veiledningsheftet som er tilknyttet den nye § 8.2?	Utgitt av læringssenteret i april 2004
4	Ser du noen forskjell på organiseringen i skolen nå i forhold til hvordan det var før klassebegrepet ble opphevet?	For ca 2 år siden.
5	Hvis ja, hva innebærer forskjellen for deg og ditt arbeid i skolen?	
6	Kan du beskrive hva som er viktig for deg å ta hensyn til i forhold til organisering av undervisningen?	f.eks undervisningsmetoder, tilpasset opplæring osv.
7	Kjenner du til kap. 9a i opplæringsloven? Er dette behandlet i personalet?	(kalt elevenes arbeidsmiljølov)
8	Hvordan vil hørselshemmede elever som er avhengig av forsterkerutstyr få ivaretatt sine behov gjennom organiseringen?	Med elev menes her den tunghørte elev.

Vedlegg 8

9	Beskriv hvilke behov eleven har for å få best mulig undervisning.	Eks. IOP, andre avtaler- tenke mediering.
10	Hvilke kommunikasjonsforhold opplever du er best for eleven?	
11	Kan du beskrive læringssituasjon som du opplever er bra for eleven?	
12	Kjenner du til de krav som stilles til skolen for at eleven skal få best mulig tilrettelagt undervisning?	Eks. hatt møter m/fagfolk, ledelse, el. Lest om elevens behov (pedagogiske og sosiale)
13	Hva slags forsterkerutstyr benytter eleven på skolen?	
14	Hva slags informasjon eller opplæring har du/skolen fått om det hørselstekniske utstyret?	
15	Har du kontakt med andre lærere som skal undervise eleven slik at de er informert om elevens behov?	
16	Har du erfaring med at eleven har utbytte av det tekniske utstyret?	Eks. gymsal, grupperom, friminutt
17	Har du noen du kan søke råd eller eviledning hos dersom du har spørsmål i forhold til å ivareta elevens behov?	
18	Fortell hvordan du opplever at det hørselstekniske utstyret fungerer i undervisningssammenheng.	Påvirker det de andre elevene, forstyrrer det etc..

19	Beskriv hvordan organiseringen ivaretar elevens behov.	Hvilke redskaper er i bruk?
20	Beskriv hvilke undervisningsformer du bruker	Intersubjektivitet, intersubjektive klasserom
21	Synes du organiseringen ivaretar gode kommunikasjonssituasjoner mellom eleven og deg? - mellom eleven og de andre elevene?	
22	Kan du beskrive hvordan elevens læringsfellesskap er?	
23	Er det forhold ved skolens organisering du mener er særlig positive i forhold til å oppfylle de behov eleven har? Hvilke?	Samhandling Eks. materiell, kompetanse, samarbeid, ant elever i gruppe, økonomi, fysiske...
24	På hvilken måte evaluerer du/dere organiseringen med hensyn til at elevens behov er ivaretatt?	
25	Opplever du at foreldrene er fornøyde med hvordan organiseringen i skolen passer eleven?	
26	Er du fornøyd med hvordan organiseringen er i forhold til å ivareta elevens behov? Hvis nei, hva ville du ønske var annerledes.	
27	Er det noe annet du ønsker å fortelle?	